

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese

Drop-out of the beginning teachers

Bc. Martina Krejčová

Vedoucí práce: PhDr. Michal Zvířotský, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Michalu Zvírotskému, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které přispěly k dokončení diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, ředitelům škol a jejich zástupcům, kteří se mnou komunikovali a všem, kteří projevíli zájem o výsledky diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem odchodu začínajících učitelů z profese, tzv. drop-outem. V teoretické části práce je fenomén drop-outu popsán společně s důvody, proč je skupina začínajících učitelů odchodem nejvíce ohrožena. Jsou zde také popsány problémy, se kterými se začínající učitelé musejí v prvních letech praxe vypořádat. Dále jsou v práci nastíněny nejčastější příčiny odchodů, jejich míra a důsledky. Na konci teoretické části jsou uvedeny možnosti a návrhy, kterými by se dala míra drop-outu omezit. Mezi tyto návrhy patří adaptační období, supervize a psychohygiena. Empirická část práce je realizována online dotazníkem a hloubkovými rozhovory. Výzkumné šetření se zaměřuje na pražské začínající učitele. Čtyři hlavními aspekty výzkumu jsou: 1 - motivace ke studiu učitelství a k výkonu učitelské profese, 2 - příčiny odchodu začínajících učitelů, 3 - možnosti v zabránění drop-outu a 4 - zda respondenti pracují nadále s dětmi, či v jiném sektoru. V neposlední řadě se výzkumné šetření věnuje možnostem, které by respondentům bývaly pomohly v setrvání v profesi. Výsledky výzkumného šetření potvrzují důvody drop-outu popsané odbornou literaturou. Kvalitativní popis příčin drop-outu umožňuje hlubší pochopení toho, jak se tyto příčiny vzájemně ovlivňují, a to v institucionální, interaktivní i kulturní rovině.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptační období, fluktuace učitelů, indukce, míra drop-outu, odchod z profese, prevence, příčiny drop-outu, začínající učitel

ABSTRACT

The Diploma thesis focuses on the drop-out of beginning teachers. Theoretical part elaborates on the phenomenon of drop-out, it describes the reasons why the beginning teachers leave and why they are the group of teachers which is the most threatened by drop-out. Furthermore, this part describes problems that beginning teachers have to deal with and the most frequent reasons for leaving the profession, their rate and consequences of drop-out. The end of the theoretical part presents options and suggestions that would help solve this problem. The empirical part of the thesis is realized by an on-line questionnaire and in-depth interviews. The research focuses on four main aspects: 1 – the motivation to study the teaching and to practise it, 2 - the main reasons for new teachers to leave, 3 - the possibilities to prevent drop-out and 4 - whether the respondents continue to work with children or not. Last but not least, the research focuses on the possibilities that would help respondents to stay in the profession. The results of the research confirm the reasons for quitting as described by literature. The qualitative description of the reasons for drop-outs provides a deeper understanding of how they interact in an institutional, interactive and cultural level.

KEYWORDS

Induction period, teacher turnover, drop-out rate, drop-out, prevention, reasons of drop-out, novice teacher

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Profese učitele.....	8
1.1 Vymezení pojmů učitel a začínající učitel	8
1.2 Kompetence učitele.....	10
1.3 Současné problémy učitelské profese	10
1.4 Prestiž povolání.....	12
2 Profesní zátěž učitelů.....	14
3 Odchod začínajících učitelů z profese (drop-out).....	18
3.1 Terminologie.....	18
3.2 Příčiny odchodu začínajících učitelů	20
3.3 Míra odchodu začínajících učitelů	22
3.4 Důsledky odchodu začínajících učitelů	25
4 Prevence odchodu začínajících učitelů.....	26
4.1 Adaptační období v zahraničí	28
4.2 Adaptační období v České republice	28
EMPIRICKÁ ČÁST	32
5 Výzkumné šetření	32
5.1 Stanovení výzkumných otázek	32
5.2 Použité metody šetření.....	32
5.3 Kvantitativní část	33
5.3.1 Sběr dat.....	33
5.3.2 Výzkumný soubor	35
5.3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření.....	41

5.4	Kvalitativní část	56
5.4.1	Výzkumný soubor	56
5.4.2	Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření.....	58
6	Problémy a limitace výzkumného šetření.....	67
7	Shrnutí výzkumu	68
7.1	Zodpovězení výzkumných otázek	68
	Závěr.....	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	74
	Seznam příloh.....	79

Úvod

Diplomová práce *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese* se zabývá předčasným odchodem začínajících učitelů z profese v časovém rozmezí do 5 let po vstupu do praxe neboli tzv. *drop-outem*.

Ve vzdělávání je důležitým parametrem jeho kvalita, a právě jedním z faktorů, které tuto kvalitu ovlivňují je nedostatek učitelů, který je způsobený mimo jiné vzrůstající mírou odchodů učitelů z profese. Přičemž nejohroženější skupinou učitelů jsou převážně začínající učitelé. Téma drop-outu je v zahraničí hojně řešeno, avšak v České republice je zatím plošně stále spíše opomíjeno, i když se zdá, že se pomalu dostává do popředí zájmu např. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT). S rostoucím nedostatkem učitelů je zapotřebí nalézt řešení tohoto fenoménu a předcházet mu.

V teoretické části práce je pozornost věnována nejprve samotné učitelské profesi – učitelským kompetencím, dlouhodobým problémům českého školství nebo prestiži učitele – dále práce rozpracovává profesní zátěž učitelů neboli také „profesní náraz“ začínajících učitelů. Největší důraz je samozřejmě kladen na vysvětlení problému drop-outu, na jeho příčiny, míru a důsledky, a to s pomocí českých i zahraničních zdrojů.

Jelikož drop-out začínajících učitelů představuje, společně se stárnutím učitelských sborů, výzvu, na kterou se nejen česká škola snaží nalézt adekvátní odezvu, jsou v poslední části teorie uvedeny možnosti a návrhy, kterými by se míra drop-outu mohla snížit. Konkrétně se jedná o adaptační období pro začínající učitele, supervize nebo psychohygienu.

Empirická část diplomové práce je realizována pomocí designu smíšeného výzkumu – dotazníky a rozhovory, které se zaměřují na začínající učitele působící na území hlavního města České republiky, kteří odešli z profese. Cílem této diplomové práce je odhalit souvislosti drop-outu u začínajících učitelů. Výzkumné šetření se proto zaměřuje konkrétně na příčiny odchodu začínajících učitelů a na jejich počáteční motivaci ke studiu a k výkonu učitelské profese. Dalším předmětem zájmu výzkumné části je uplatnění respondentů na trhu práce. V neposlední řadě se výzkum snaží odhalit možnosti a přístupy, které by respondentům, dle jejich vlastních slov, bývaly pomohly v setrvání v zaměstnání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profese učitele

V první kapitole se práce věnuje vysvětlení pojmů *učitel* a *začínající učitel*, přičemž začínající učitel je zde ohraničen i časově nebo také s pomocí modelu profesního vývoje učitele, kdy spadá do prvních etap tohoto vývoje. Následně kapitola stručně připomíná kompetence učitele a současné problémy učitelské profese, jako je feminizace nebo stárnutí pedagogických sborů a nízké platy učitelů. Poslední téma této kapitoly se věnuje prestiži učitelské profese, která souvisí i s již zmíněným nízkým platem učitelů. První kapitola seznamuje čtenáře s nezbytnými pojmy a slouží jako úvod do dané problematiky.

1.1 Vymezení pojmů učitel a začínající učitel

Učitelem nebo také pedagogem je obecně osoba, která podněcuje a řídí učení jiných osob, konkrétně žáků. Je to jeden ze základních účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel je profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který pomáhá zlepšovat prostředí, ve kterém probíhá výchovně-vzdělávací proces. Předává své znalosti žákům a motivuje je k získávání znalostí i z jiných zdrojů, než je on sám. Mimo jiné také rozvíjí jejich morální hodnoty. Náplní jeho práce je též koordinace a organizace činnosti žáků stejně jako řízení a hodnocení výsledků edukačního procesu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Mezinárodní organizace OECD¹ učitele definuje jako „osobu, jejíž profesionální činnost spočívá v plánování, organizaci a vedení skupinových aktivit s cílem rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje studentů podle vzdělávacích programů. Učitelé mohou pracovat se studenty jako s celkem, v malých skupinách nebo individuálně, uvnitř nebo i mimo školní učebnu.“² (OECD, 2017)

¹ OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj.

² V originále: „A teacher is a person whose professional activity involves the planning, organising and conducting of group activities to develop students' knowledge, skills and attitudes as stipulated by educational programmes. Teachers may work with students as a whole class, in small groups or one-to-one, inside or outside regular classrooms.“

Pro účely této práce je také nutné definovat pojem **začínající učitel**. Toto vymezení je však složité, a to hlavně z důvodu, že se v něm samotní autoři značně liší. Nejobecněji lze říci, že začínajícím učitelem se rozumí osoba s příslušným vysokoškolským vzděláním a pedagogickou způsobilostí, nicméně ji chybí pedagogická zkušenost (Průcha et al., 2009). Je to do jisté míry učitel zatím nezralý, nezkušený, učitel, který zatím neovládá všechny techniky, postupy a metody. Na druhou stranu je však perspektivní a nadšený pro svou práci (Podlahová, 2004).

Období této „začátečnické“ fáze lze vymezit i časově, avšak ani v tomto vymezení se autoři odborných publikací neshodnou. Nejkratším možným vymezením je první rok po nástupu do praxe, ke kterému se přiklání Šimoník (2009, 1994). Autor toto tvrzení podkládá faktem, že školní rok je relativně uzavřený celek, ve kterém se začínající učitel seznamuje s chodem školy a osvojuje si základní didaktické dovednosti.

Autoři Kalhous s Horákem (1996) vymezují období začínajícího učitele mezi jedním až třemi roky od nástupu do praxe. Jako nejdelší časové vymezení „začátečnické“ fáze se zdá být vymezení v *Pedagogickém slovníku*, kde autoři toto období vymezují jako období prvních pěti let profesní praxe.

Další možností, jak vymezit období začínajícího učitele, je pomocí profesního vývoje učitele. Jelikož profesní dráhu učitele lze rozdělit na několik charakteristických etap, ve kterých dochází k určitým typickým znakům. Těmi hlavními etapami jsou dle Průchy (Průcha, 2013):

- Volba učitelské profese – motivace a výběr studia učitelství;
- Profesní start – nebo také adaptační období, vstup do povolání;
- Profesní adaptace – rozvoj profesního sebevědomí, rozvoj profesních kompetencí, první kroky v povolání;
- Profesní stabilizace – budování kariéry;
- Profesní vyhasínání – efekt vyhasínání a stres v učitelské profesi.

Předmětem zájmu této diplomové práce je odchod začínajících učitelů z profese, proto práce dále rozpracovává specifika prvních etap profesního vývoje učitelů – v teoretické části převážně profesní start, v empirické části i volbu učitelské profese.

1.2 Kompetence učitele

Kompetencemi učitele se rozumí souhrn všech vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, jež jsou nezbytné pro výkon učitelské profese. Jsou spojeny jak s profesní, obsahovou tak i osobnostní složkou učitelova standardu (Průcha et al., 2009). Jedná se tedy o souhrn odborných předpokladů, které se formují postupně, a to v průběhu profesní dráhy. Je však nezbytné, aby při vstupu do profese každý učitel disponoval již určitými kompetencemi, které bude nadále rozvíjet v průběhu své učitelské praxe (Vašutová, 2002).

Profesní kompetence učitele bývají nejčastěji popisovány ve třech rovinách, a to jako kompetence osobnostní, předmětové a profesně pedagogické (Vašutová, 2002).

Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost za pokrok a výsledky žáků, dále také pedagogickou tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý (empatie, porozumění, tolerance), zahrnuje také kritické myšlení. **Předmětové kompetence** představují odpovídající znalosti a dovednosti z aprobačních oborů, učitel je tedy schopen přetvářet poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin srozumitelnou formou. Dovede spojovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy. **Profesně pedagogické kompetence** lze rozdělit na dvě složky. Jednu složku tvoří systém znalostí v oblasti pedagogických věd – pedagogická a sociální psychologie, didaktika, filozofie výchovy, etika nebo školský management. Druhou složku zastupují dovednosti praktického zvládnutí profesních úkonů učitele nebo zdokonalování sebe sama prostřednictvím reflexí (Vašutová, 2002).

Kompetence lze také dělit dále na kompetence psychopedagogické, komunikativní, diagnostické nebo rozvíjející (Švec, 1999.) Průcha, Walterová, a Mareš (2009) zmiňují navíc kompetence profesně a osobnostně kultivující nebo komunikační.

1.3 Současné problémy učitelské profese

V kontextu české školy se projevuje několik aktuálních problémů. Často se hovoří o **feminizaci školství**, v učitelské profesi je trvale vysoké zastoupení žen na úkor nízkého zastoupení mužů. Tento problém je přes veškeré snahy v posledních několika desetiletí relativně stabilní. Zastoupení žen ve školství je také odlišné v závislosti na druhu školy (Průcha, 2009), což je zobrazeno v *Tabulka 1*.

Tabulka 1 *Podíl žen v učitelské profesi*³

Školy	Podíl žen mezi učiteli
MŠ	99,9 %
ZŠ, 1. stupeň	94,8 %
ZŠ, 2 stupeň	74,3 %
SŠ	58,3 %
VOŠ	61,2 %

Příčiny, proč tomu tak je, je těžké odhalit. Odborníci se o vysvětlení pokoušejí již několik let, avšak k jednoznačnému vysvětlení zatím nedospěli. Faktorů, které na tento jev působí, je celá řada a jsou různého charakteru, např. ustálená dělba práce mezi muži a ženami, nízká finanční atraktivnost profese pro muže nebo relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách (Průcha, 2013). Feminizace školství také mění podobu učitelské profese, tato podoba se projevuje v pedagogickém rozhodování, jednání nebo chování učitelek, které nabývá čistě ženských rysů, jakými mohou být v negativní rovině nerozhodnost, nedůvěřivost nebo citlivost. Pozitivní ženské rysy ve školství naopak mohou být laskavost, jemnost, trpělivost nebo hravost. Tyto ženské rysy učitelství mají kladnou odezvu u mladších žáků na základních školách, u starších žáků vyvolávají reakce spíše negativní. I rodiče jsou feminizací ovlivněni a někdy mohou v jednání s učitelkami uplatňovat agresivitu nebo nadřazenost. Vyšší zastoupení mužů ve školství by pomohlo učitelské profesi převážně změnou klimatu sborů a interpersonálních vztahů (Vašutová, 2004).

Dalším problémem v české škole je **stárnutí pedagogických sborů**. Populace učitelů obecně stárne, a to nejen v České republice. Jedná se o shodnou tendenci v nejrůznějších zemích – učitelů vyšších věkových kategorií (starší 50 let) přibývá, a naopak podíl mladších učitelů pod 30 let klesá. Týká se to především základního vzdělávání (Průcha, 2009).

³ Tabulka převzata z Průcha, J. (2009, s. 397).

Tento fenomén je v pedagogické teorii také vnímán dvěma rozdílnými optikami (Průcha, 2009):

1. Starší učitelé jsou unavení a již vyčerpaní prací, proto nemohou správně motivovat žáky a vést je k žádoucím výsledkům. Naproti tomu mladí učitelé jsou věkově blíže žákům, mohou si s nimi lépe rozumět a vytvářet interaktivnější edukační prostředí. Mají tedy jasně pozitivní vliv na průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu.
2. Čím starší je učitel, tím jsou jeho profesní zkušenosti a metody bohatší, proto starší učitelé zvládají lépe složité situace školního prostředí než mladší učitelé, jimž profesní zkušenost chybí.

Otázka týkající se vztahu mezi věkovým složením a profesní praxí učitelů není však stále vyjasněna (Průcha, 2009). Se stárnutím pedagogických sborů v jistém smyslu souvisí i nástup, resp. **nezájem o nástup absolventů pedagogických fakult do praxe**. Absolventi pedagogických fakult upřednostňují finančně zajímavější praxi v jiných odvětvích, než je resort školství (Vašutová, 2004). Proto lze říci, že dalším problémem jsou **nízké platy učitelů**, které mohou tento nezájem podporovat. Výše platů učitelů se dlouhodobě mírně zvyšuje a zpravidla také roste společně s úrovní stupně vzdělávání, na které učitel působí, avšak stále se nepřibližuje průměrné mzdě vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance. Platy učitelů v České republice se dokonce pohybují kolem celostátního průměru mezd a zároveň patří vůbec mezi nejnižší v rámci zemí OECD (Urbánek, 2009).

1.4 Prestiž povolání

Profese učitele je veřejností opakovaně řazena poměrně vysoko. V sestavování žebříčku nejprestižnějších povolání v roce 2016 se vysokoškolský učitel umístil na čtvrtém místě, učitel na základní škole na místě pátém, stejně jako v předešlém šetření. V letech 2004 a 2007 se učitelé umístili dokonce na třetím a čtvrtém místě (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2016). I v hodnocení povolání podle složitosti práce se učitelé umísťují na nejvyšších místech (Průcha et al., 2009).

Tabulka 2 *Prestiž učitelské profese*⁴

Profese	2004		2007		2011		2013		2016	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.

Samotní učitelé svou prestiž vnímají naopak nízko, s tím také jistě souvisí fakt, že ač je v České republice učitelům připisovaná vysoká prestiž, je jejich status, i s přihlédnutím k platům, poměrně nízký (Průcha et al., 2009). Toto vnímání prestiže může být i jedním z faktorů, proč učitelé profesi opouštějí a věnují se jinému oboru (Průcha, 2002).

⁴ Data z Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Prestiž povolání – únor 2016. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/2013-prestiz-povolani-unor-2016>.

2 Profesní zátěž učitelů

Úroveň profesní zátěže je určena charakterem a rozsahem pracovních činností v kontextu k vytvářeným podmínkám práce. Konkrétně učitelská profese je charakterizována vysokými nároky, a to především v psychické oblasti. Profesní zátěž je samozřejmě individuální a odlišuje se specifickými rozdíly v rámci různých typů škol a stupních vzdělávání, na kterém učitel pracuje. Zátěž učitelů lze popsat v několika rovinách (Urbánek, 2009), kterými jsou:

- Percepční rovina – učitelská profese klade vysoké nároky na pozornost, učitel musí neustále kontrolovat žáky apod.
- Kognitivní rovina – učitel musí rychle a adekvátně reagovat na nastalé problémy, propojovat a využívat odborných poznatků.
- Emocionální rovina – učitel buduje osobní vztahy se žáky, ovládá a kontroluje své emoce, udržuje atmosféru ve třídě i ve škole.
- Sociální rovina – učitelská profese klade vysoké nároky na komunikační dovednosti učitele.
- Seberegulační rovina – učitel je schopen introspekce, sebehodnocení, poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a neustále na sobě pracuje (sebevýchova).

Psychická zátěž učitelské profese se projevuje ve zmíněných rovinách a dále interaguje s dynamikou reálného educačního prostředí. Touto dynamikou se rozumí např. postoj žáků ke škole, rušivé prvky ve výuce, změny ve vzdělávání, vztahy s kolegy, management školy nebo pracovní podmínky. Samotní učitelé vnímají jako nejvýraznější stresory práce zvládání kázně žáků, nedostatek podpory ze strany kolegů i vedení školy, malou podporu ze strany rodičů a časovou náročnost práce. Učitelská profese je vysoce časově náročná, do časové náročnosti práce se počítá nejen přímá výuka, ale i aktivity spojené s výukou jako jsou přípravy, opravování nebo hodnocení, dále dozory, suplování, komunikace s rodiči, porady, schůze, vzdělávací nebo také mimoškolní aktivity. Důsledkem dlouhodobé profesní zátěže pak může být i **syndrom vyhoření**, přičemž v českém nebo i slovenském školním prostředí jsou hodnoty syndromu vyhoření poměrně vysoké (Urbánek, 2009).

Vstup do profese a s ním spojené problémy

První roky v učitelské profesi jsou považovány za stěžejní, a to hlavně pro utváření profesních dovedností a pro adaptaci na podmínky výkonu tohoto povolání. S nástupem do praxe se pojí několik specifik, se kterými si začínající učitelé jako charakteristická skupina musejí vypořádat.

Se vstupem do profese učitele je například úzce spojen tzv. „šok z reality“ nebo také „profesní náraz“ (Průcha, 2002, s. 26), kdy začínající učitelé zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na vše, co od nich práce ve škole vyžaduje. Mezi hlavní příčiny profesního nárazu lze zařadit: „*příčiny spjaté s osobností učitelů, příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů*“ nebo „*příčiny spjaté se situacemi ve školách*“ (Průcha, 2013, s. 210-211).

Příčiny spjaté s osobností učitelů se pojí se zjištěním některých začínajících učitelů, že nejsou psychicky nebo fyzicky připraveni na výkon profese, že například nezvládají práci s problémovými žáky. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů vycházejí z nepřipravenosti absolventů pedagogických škol na určité typické úkony práce jako je zejména administrativní činnost (vyplňování třídních výkazů, korespondence s rodiči nebo v dnešní době práce s elektronickými třídními knihami), s čímž doposud neměli zkušenosti. Průcha jako poslední příčiny jmenuje příčiny spojené se situacemi ve školách. Tyto příčiny jsou často spojeny s materiální nevybaveností škol nebo s konkrétním vedením školy (Průcha, 2013).

Začínající učitel se během krátkého časového období musí vypořádat s typickými problémy v podstatě ze všech oblastí učitelské profese. Těmi mohou být kupříkladu aktivizace žáků, přizpůsobení vyučované látky věku žáků, přizpůsobení aktuálnímu psychologickému rozpoložení nebo fyzickému stavu žáků, navázání kontaktu se žáky (adekvátnost jazykového projevu, spisovnost, formulace otázek a požadavků), rozvržení hodiny, výběr a uspořádání učiva, organizace skupinové práce, volba vhodné vyučovací metody, řešení kázeňských problémů, problémy s autoritou apod. (Šimoník, 2009).

Obtíže, které začínající učitelé zažívají, nejlépe vystihuje přehled pocíťovaných problémů publikovaný v r. 1994 v empirické studii O. Šimoníka, které se zúčastnilo 141 začínajících učitelů.

Tabulka 3 *Činnosti, které dělají začínajícím učitelům problémy*⁵

Činnost učitelů	Počet učitelů, kteří uvedli, že pro ně byla tato činnost obtížná
Práce s neprospívajícími žáky	76,6 %
Udržení kázně při vyučování	75,2 %
Udržení pozornosti žáků	70,2 %
Diagnostika osobnosti žáka	63,8 %
Motivace žáků	59,6 %
Individuální jednání s rodiči žáka	59,6 %
Vedení schůzek s rodiči	57,5 %
Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7 %
Řešení kázeňských přestupků	55,3 %
Aktivizace žáků	55,3 %
Uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6 %
Propojování vzdělávání a výchovy	53,2 %
Přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9 %
Komunikace s žáky (navázání kontaktu apod.)	47,5 %
Správná formulace otázek (učebních úloh)	46,8 %
Vedení pedagogické dokumentace	46,1 %
Stanovení obsahu i rozsahu učiva předmětu (problém „volnějších“ osnov)	40,4 %
Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,4 %
Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	36,2 %
Hodnocení a klasifikace žáků	31,9 %
Organizace samostatné práce žáků	29,8 %
Spolupráce s ostatními pedagogy	27,7 %
Volba a použití vhodných pomůcek	27,7 %
Vysvětlení nové látky	27,0 %

⁵ Tabulka převzata z Šimoník, O. In Průcha, J. (2009, s. 421).

Problémy, které začínající učitelé pocítují také zmiňuje Johnson et al. (2014) ve svém článku *Promoting Early Career Teacher Resilience: a Framework for Understanding and Acting*, který využívá poznatků z australského mezinárodního výzkumu a pocítované problémy shrnuje do šesti základních oblastí:

1. Přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje budoucí učitele k výkonu profese. Nevybavuje je dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese, což platí převážně v oblasti řízení třídy.
2. Začínající učitelé čelí vážnému nesouladu mezi svými idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou.
3. Pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním uváděcím procesem. Většina z nich se nechá „*plavat a učit se z vlastních chyb*“⁶ během prvního roku působení v praxi (Johnson et al., 2014, s. 532).
4. Existují osobní i kontextové podmínky, které ovlivňují odchod úspěšných začínajících učitelů.
5. Struktura školy a její zavedené praktiky demotivují začínající učitele, aby svou práci kreativně obohacovali.
6. Vedení školy je často zaneprázdněno nebo nemá dostatečné dovednosti k tomu, aby efektivně podporovali začínající učitele.

Důsledkem těchto problémů nebo také výzev může být i u začínajících učitelů (přestože bývá obvykle připisován učitelům na konci jejich profesní dráhy) tzv. **syndrom vyhoření**, který vede k vysoké míře odchodu začínajících učitelů z profese (Johnson et al, 2014). Píšová (2005) v této souvislosti vzniku syndromu vyhoření u začínajících učitelů uvádí mezi hlavní příčiny pracovní zátěž, časovou náročnost práce, nedostatek sebedůvěry, stanovování si nerealistických cílů apod.

Souhrnně lze říci, že začínajícím učitelům jsou běžně přiřazovány nejobtížnější třídy, často jim přitom chybí profesionální podpora, zpětná vazba nebo demonstrace toho, co je zapotřebí, aby byli úspěšní (AEE⁷, 2004). Kombinací všech výše zmíněných problémů může dojít až k odchodu začínajících učitelů z profese.

⁶V originále: „*sink or swim*“ and learn by „*trial and error*“.

⁷ AEE – Alliance for Excellent Education.

3 Odchod začínajících učitelů z profese (drop-out)

Ochod začínajících učitelů z profese je stěžejní částí této diplomové práce. Tato kapitola proto nejprve vysvětluje rozdíly mezi jednotlivými pojmenováními, které se objevují v literatuře a sjednocuje terminologii tohoto jevu. Další části kapitoly jsou pak tvořeny objektivními příčinami, které začínající učitele vedou až k odchodu z profese, mírou odchodu začínajících učitelů a důsledky, které tento odchod způsobuje.

3.1 Terminologie

Osobnost učitele je klíčovým aktérem výchovně-vzdělávacího procesu. Nedostatek učitelů je tedy jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují kvalitu vzdělávání, a právě tento nedostatek je způsobený i vysokou mírou odchodů z profese, přičemž nejvíce ohroženou skupinou učitelů jsou právě začínající učitelé. Úbytek mladých, kvalifikovaných a potencionálně progresivních učitelů spojený se stárnutím učitelských sborů se stává fenoménem, kterému je věnována značná pozornost. Proto se ve všech vzdělávacích systémech intenzivně hledá adekvátní řešení (Eurydice, 2015).

V české i zahraniční literatuře panuje rozkol u pojmenování výše uvedeného jevu. Nejčastější termín, který autoři používají při vymezení odchodu z profese je *turnover* (v češtině nejvýstižnější překlad *fluktuace*), který může být považován jako zastřešující pojem pro:

1. odchody z profese (*wastage, drop-out, exit attrition*)
2. přechody učitelů z jedné školské instituce do druhé (*moveage, migration, transfer attrition*).

Je nutné podotknout, že v prvním případě se nejedná pouze o odchod z profese v prvních fázích profesní dráhy, ale může se jednat o odchod z profese z přirozených důvodů, jakými jsou například odchod do důchodu nebo mateřská dovolená (Struyven, 2014; Píšová, 2016). V druhém případě se jedná o změnu učitelského místa v rámci dvou institucí z nejrůznějších důvodů např. z důvodu přestěhování (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Tyto dvě odlišné skupiny je nutno zřetelně oddělovat, jelikož jejich důvody k odchodu (úplnému nebo pouze ke změně působiště) jsou odlišné. V rámci některých výzkumů se to však neděje a vede to k ovlivnění jejich výsledků (Píšová, 2016). To je i jeden z důvodů, proč někteří

autoři rozlišují učitele na tzv. „*stayers*“ – tedy na ty, kteří v profesi učitele setrvávají, na „*movers*“ – učitele, kteří změni pouze školu, na které působí a na „*leavers*“ – učitele, kteří profesi opouštějí (např. Bobbit, 1991; Kukla-Acevedo, 2009).

V českém prostředí zatím stále není termín ustálen, nejčastěji jsou však používány termíny „*odchod učitelů ze škol*“, „*odchod učitelů z profese*“ nebo „*fluktuace učitelů*“ (Píšová, 2016, s. 392), což zahrnuje všechny dříve zmíněné fluktuace. Jelikož náplní této práce je odchod pouze začínajících učitelů je nutné zvolit i vhodnou terminologii. V souladu se Struyvenovou i Píšovou jsem zvolila anglický termín „*drop-out*“. Tento termín je obvykle používán ve spojitosti s předčasným odchodem studentů ze školy, nicméně v posledních letech je nejvíce používán právě v souvislosti s odchodem učitelů z profese (Karsenti & Collin, 2013).

Drop-out u začínajících učitelů je obecně chápán jako dobrovolný a předčasný odchod z učitelské profese (McDonald, 1999). Spojení „*dobrovolný odchod*“ však není zcela adekvátní – jak ukázaly některé výzkumy, učitelé musejí zvládat stále více a více výzev a řešit další problémy, a to až do doby, než se jediným možným řešením stane odchod z profese. Proto je výstižnější drop-out definovat jako předčasný odchod z učitelské profese ať už dobrovolný či záměrný (Karsenti & Collin, 2013).

Odchod učitelů lze též popsat dvěma pohledy, které se v literatuře obvykle překrývají, a kterými jsou „*drop-out jako běžný rys každé profese*“⁸ a „*drop-out jako charakteristický rys určité profese*“⁹ (Karsenti & Collin, 2013, s. 142).

V prvním případě je na drop-out nahlíženo jako na něco, co je nezbytně nutné. Tento náhled naznačuje, že pro učitelskou profesi je dokonce lepší, pokud učitelé, kteří zjistili, že pro ně tato profese není vhodná, odejdou. To se týká učitelů, kterým chybí potřebné dovednosti nebo motivace pracovat se studenty. Jinak řečeno, je nevyhnutelné ba dokonce přínosné, aby někteří učitelé opustili svou práci a nechali tak prostor pro více talentované kolegy. Je samozřejmě nezbytné, aby školy nacházely účinné způsoby, jak si udržet učitele, není však nutné žádat si je všechny (Scheopner, 2010).

⁸ V originále: „*drop-out as an inherent feature of any profession*“.

⁹ V originále: „*drop-out as a symptomatic trait of a particular profession*“.

V takovém případě se tedy jedná o určitý druh přirozeného odchodu s pozitivními důsledky. Z tohoto pohledu k drop-outu docházelo vždy (ve školách i jinde) a ve spojitosti s globalizací a mezinárodní i vnitrostátní mobilitou je profesní přesměrování snadnější než kdy dřív (Karsenti & Collin, 2013).

Na druhou stranu může být odchod učitelů považován za charakteristický rys učitelské profese. Toto druhé nahlížení na problematiku drop-outu zdůrazňuje vysokou míru odchodu převážně začínajících učitelů a negativní dopad drop-outu na školy, kterému se věnuje tato práce později. Jedná se tedy o problém, kterému se věnují nynější výzkumy (Karsenti & Collin, 2013).

V souhrnu lze říci, že drop-out učitelů je nevyhnutelný a v některých případech i nutný, pokud zůstane relativně omezený a stabilní (Karsenti & Collin, 2013). Pokud však míra předčasného odchodu stoupá a s ním i negativní důsledky pro vzdělávací systém, je nezbytné učinit kroky vedoucí k tomu, aby byla příčina problému objevena a mohla se vyřešit.

3.2 Příčiny odchodu začínajících učitelů

Důvody, proč začínající učitelé ze školství odchází, mohou být samozřejmě ve velké míře subjektivní, a tudíž špatně popsatelné, proto jsou v této části práce nastíněny příčiny objektivní. Tedy ty, které je možné ovlivnit a přispět tím ke snížení drop-outu na školách.

Píšová (2016) tyto důvody po vzoru Pollarda (1982) rozčleňuje do třech rovin (*interaktivní, institucionální a kulturní rovina*), ke kterým přidává navíc *vliv pregraduálního vzdělávání učitelů*:

Interaktivní rovina je spojena s přímým působením učitele ve třídě a s učitelovými interakcemi se žáky. Příčiny drop-outu spojené s touto rovinou jsou velikost třídy, resp. počet žáků ve třídě, vztahy mezi učitelem a žáky, kázeňské problémy se žáky, motivace žáků, výsledky žáků, ale také různorodost žáků a obtížné situace s tím spojené. Jedná se tedy o problémy, které i nejčastěji uvádějí samotní učitelé (viz str. 16), proto by se podpora pro začínající učitelé měla ubírat i tímto směrem.

Institucionální rovina odráží příčiny spojené se sociálně-ekonomickým statusem školy, vybaveností školy, prostorovými možnostmi a dále např. s dostupností do školy. Mimo to do této roviny navíc patří rovněž i pracovní zátěž učitelů, klima školy, vztahy na pracovišti, nedostatek pracovního respektu a podpory, kvalita či nedostatek mentoringu apod.

Kulturní rovina je spojována s komunikací s rodiči (nízká podpora a nerealistická očekávání ze strany rodičů), s nízkou prestiží učitelské profese, finančním ohodnocením, vzdělávacími reformami a s jejich naplňováním. Dále sem patří vzdělávací politika, která klade důraz na výkon, standardizaci a manažerismus.

Je však nezbytné zdůraznit, že ač jsou důvody odchodu rozdělovány do zmiňovaných rovin, tak spolu interagují a jsou vzájemně i provázány. Tato vzájemná závislost naznačuje, že drop-out učitelů je téměř vždy výsledkem kombinace více faktorů, a nikoliv pouze jednoho (Karsenti & Collin, 2013).

V přidaném vlivu pregraduálního vzdělávání učitelů autorka v souladu s Lindou Darling-Hammondovou píše, že učitelé s delším vzděláním odcházejí z profese méně často než učitelé se vzděláním kratším. Důvodem je fakt, že se takoví učitelé cítí být více a lépe připraveni na výkon profese (Darling-Hammond, 1999, cit. podle Píšová, 2016).

Dle mého názoru však nezáleží na samotné délce studia, nýbrž na praxi, kterou v rámci studia studenti absolvují. Na praxích si mimo samotné výuky vyzkouší i administrativu s ní spojenou, např. zapisování do elektronických třídních knih, se kterými se studenti setkávají až ve svém prvním zaměstnání, nebo komunikaci s rodiči a kolegy.

Proto by měl být kladen důraz převážně na pedagogickou praxi během přípravného vzdělávání, která by měla být delší (v rámci jednoho semestru). Studenti by si během praxe vyzkoušeli své teoretické znalosti a seznámili by se s klimatem školy, utvořili by vztahy se žáky i s kolegy a nebyli by pouze na „návštěvě“. Je možné, že právě tímto způsobem si mnozí budoucí absolventi uvědomí, že tato profese pro ně není vhodná a změní oblast působnosti ještě před dokončením studia.

Nutností změny přípravy učitelů si je vědomo i Ministerstvo školství, které ve svém *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* toto téma otevírá: „v posledních letech se zdá, že bude třeba tuto přípravu modernizovat tak, aby budoucí učitelé byli lépe vybaveni pro budoucí každodenní výukovou, popř. řídicí praxi ve škole“ (s. 59).

3.3 Míra odchodu začínajících učitelů

Míra drop-outu se ve všech zemích liší, závisí na nejrůznějších faktorech, kterými mohou být sociální prostředí škol, etnická příslušnost žáků, věk učitelů, zkušenosti nebo aprobace učitelů aj. (Píšová, 2016).

Při zkoumání míry drop-outu je důležité neopomenout, že někdy jsou data v jedné zemi rozdílná v závislosti na proběhlé studii. Píšová s Hanušovou (2016) v přehledové studii proto také uvádějí míru drop-outu v zemích s vysokou, a naopak s nízkou mírou, přičemž uvádějí pouze země, ve kterých se data významně nerozcházejí. Hanušová a kol. (2017) pak k těmto datům přidávají další čtyři studie a přehled obohacují o další země.

Vysoká míra odchodu začínajících učitelů z profese se týká zemí jako USA, kde míra drop-outu dosahuje od 39 % do 50 % (Darling-Hammond, 2000; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Johnson & Birkeland, 2004; Smethem, 2007). Další zemí s vysokou mírou odchodu začínajících učitelů je Velká Británie s drop-outem okolo 35 % (Sturman, Cheraime, & Cashen, 2005) nebo Austrálie s podílem drop-outu pohybujícím se v rozmezí od 20 % do 50 % (Manuel, 2003; Buchanan et al., 2013). Nejinak je tomu v Kanadě, kde odchází asi 20 % začínajících učitelů (Martel, 2009) nebo v Izraeli, kde odchází až 40 % začínajících učitelů (Mor, 1993, in Eldar et al., 2003), v Nizozemí se pak jedná o 25 % (CentERdata, 2013, in Helms-Lorenz et al., 2016), v Norsku se jedná přibližně o 33 % začínajících učitelů (Tiplic et al., 2015).

Naopak k nízké míře drop-outu dochází v zemích jako Japonsko (3 %), Jižní Korea (3 %), Finsko (7 %) nebo Taiwan (1,3 %) (Luekens et al., 2004; OECD, 2005; Cooper & Alvarado, 2006).

Tabulka 4 *Míra drop-outu u začínajících učitelů v různých zemích*

Země	Míra drop-outu začínajících učitelů (seřazeno sestupně)
USA	39-50 %
Austrálie	20-50 %
Izrael	40 %
Velká Británie	35 %
Norsko	33 %
Nizozemí	25 %
Kanada	20 %
Finsko	7 %
Japonsko	3 %
Jižní Korea	3 %
Taiwan	1,3 %

Česká republika se v analyzovaných studiích neobjevila. Hanušová a kol. (2017) z výsledků svého výzkumu odhadují, že Česká republika bude patřit mezi země s vyšší mírou drop-outu (ve výzkumu pouze 62–65 % začínajících učitelů chtělo zůstat na škole).

V České republice byly také zjišťované konkrétní aprobace, které jsou z pohledu českých škol dlouhodobě nedostatkové. Mezi ně patří učitelé 1. stupně základních škol (17,1 %), mateřských škol (15,1 %), anglického jazyka (16,2 %), fyzikálních oborů (8,5 %), informatických oborů (6,8 %), matematických oborů (5,3 %), hudebních oborů (4,8 %), chemických oborů (4,2 %), tělesné výchovy (3,8 %), výtvarných oborů (3,7 %) a německého jazyka (3,1 %) (MŠMT, 2015, cit. podle Pišová & Hanušová, 2016). Autorky dále upozorňují, že právě na tyto skupiny začínajících učitelů by se měl výzkum v rámci České republiky zaměřovat.

MŠMT také v roce 2017 poprvé sbíralo počet začínajících učitelů na výkaze o ředitelství škol. Jiná data o začínajících učitelích v České republice nejsou k dispozici – např. data o míře odchodů, ani o ekonomických důsledcích, které tato práce rozebírá v další kapitole. Z výkazu je patrné, že v roce 2017 bylo celkem 4 783 začínajících učitelů, v roce 2018 jejich počet vzrostl na 4 823 (MŠMT, výkaz R 13-01 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2017;

MŠMT, výkaz R 13-01 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2018). Jedná se však pouze o počet začínajících učitelů v 1. roce praxe, z dat proto není možné vyčíslit míru drop-outu začínajících učitelů v České republice.

3.4 Důsledky odchodu začínajících učitelů

Drop-out učitelů je interdisciplinárním problémem, na který je možné nahlížet nejen ze vzdělávacího pohledu, ale také z pohledu psychologického nebo ekonomického. Karsenti a Collin (2013) dávají důraz hlavně na dva důsledky, které drop-out způsobuje. Těmi jsou důsledky v kvalitě výuky a důsledky ekonomické.

Americké školy odhadují roční náklady spojené s drop-outem na 2,6 miliard dolarů (AEE, 2004), finanční náklady, které musí stát vynaložit jsou tedy obrovské. Statistika pro Českou republiku dosud nebyla zveřejněna. Samozřejmě v České republice budou náklady menší než ve Spojených státech, nicméně lze předpokládat, že se jedná o velkou finanční zátěž.

Dalším důsledkem drop-outu je snižující se kvalita výuky. Jedná se tedy o důsledek, který se dotýká samotných žáků. Školy s vysokou mírou odcházejících učitelů nejsou schopny vytvořit stabilní a kohezní učitelský kolektiv, s čímž se pojí také nedostatek souvislé komunikace v rámci školy, což je pro úspěšnou spolupráci klíčové. Pokud ve škole není utvořen stabilní tým, který mezi sebou komunikuje a kooperativně utváří výchovně-vzdělávací proces, kvalita výuky klesá (AEE, 2004).

Přepokládejme, že začínající učitelé potřebují v průměru tři až sedm let k tomu, aby se stali zkušenými a efektivními učiteli, kteří formy a metody výuky umějí již adekvátně používat. Pokud však tyto učitelé v průběhu profesního startu ze školství odejdou, uvolní místo pro další začínající učitele, kteří své metody budou další roky vylepšovat. Kvalita výuky bude tímto ovlivněna a budou to žáci, které drop-out negativně postihne. Protože kvalita výuky, kterou dostávají, je nižší, než by mohla být, kdyby učitelé ve školství setrvali (AEE, 2004; OECD, 2005; Karsenti & Collin, 2013).

4 Prevence odchodu začínajících učitelů

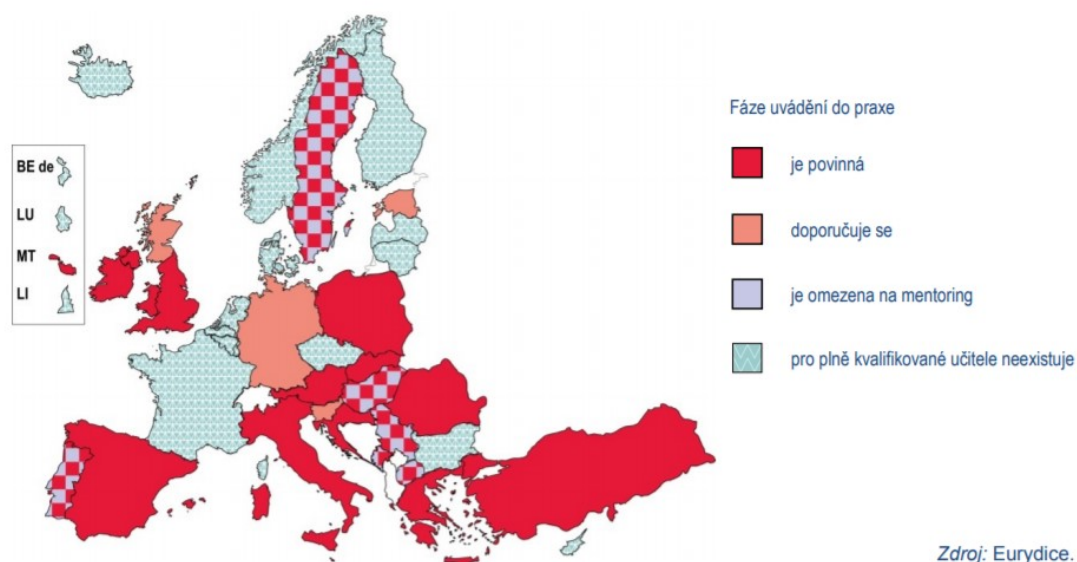
Jak z předcházejících kapitol vyplývá, je drop-out začínajících učitelů velký a závažný fenomén, a proto je nutné mu předcházet. Prevence je proto ve spojitosti s drop-outem nezbytná. Jednou z možností prevence je zavedení adaptačního období pro začínající učitele, které bylo zaneseno do kariérního systému projednávaného v roce 2017, tento návrh však nebyl schválen. Adaptačního období proto není formálně vymezeno.

Adaptační období je jedna z příležitostí, jak začínající učitele podpořit v prvních a nejnáročnějších letech profese. Adaptační období nebo také *indukce* je v mnoha státech v zahraničí již legislativně zakotvena, v České republice se však stále její realizace neuskutečnila.

Adaptační období lze definovat jako systémovou podporu absolventů pedagogických fakult, resp. začínajících učitelů při nástupu do profese. Adaptační období je tedy „*cestou, jak u začínajících učitelů vstup do profese moderovat s cílem posílit jejich profesní spokojenost a snížit míru odchodů z profese.*“ (Janík et al., 2017, s. 8)

Jak již bylo zmíněno, v zahraničí mají s adaptačním obdobím dlouholeté zkušenosti, některé země jej mají legislativně ukotvené, jiné adaptační období doporučují apod. (viz *Obrázek 1* a *Tabulka 5*). Nejčastěji indukce následuje po studiu, ale není výjimkou její zavedení již během studia, přičemž trvá přibližně jeden rok a je nutná k získání plné kvalifikace učitele (Janík et al., 2017). Samotná podoba adaptačního období se však v každém státě liší.

Obrázek 1 *Programy uvádění do praxe*



Tabulka 5 *Programy uvádění do praxe*¹⁰

Program uvádění do praxe	Země
Je povinný	Irsko, Řecko (4 měsíce), Španělsko (dle jednotlivých provincií 3 měsíce až rok), Chorvatsko, Itálie, Malta (2 roky), Rakousko, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Anglie, Wales, Severní Irsko, Turecko
Je doporučený	Německo (dle jednotlivých spolkových zemí), Estonsko, Slovinsko, Skotsko
Omezuje se pouze na mentoring	Maďarsko (2 roky), Portugalsko, Švédsko, Černá Hora, Makedonie, Srbsko
Pro plně kvalifikované učitele neexistuje	Belgie, Bulharsko, Česká Republika, Dánsko, Francie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Nizozemí, Finsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko

¹⁰ Obrázek převzat z Eurydice (2015, s. 43).
Tabulka převzata z Janík a kol. (2017, s. 9).

4.1 Adaptační období v zahraničí

V zahraničí bývá adaptační období zajišťováno školami, na kterých učitelé působí. Tyto školy pak dále spolupracují s vysokými školami nebo univerzitami, kde se realizují další formy podpory začínajících učitelů. Adaptační období je nejčastěji zavedeno po magisterském studiu (ISCED¹¹ 7) nebo po bakalářském studiu (ISCED 6), v některých zemích však může probíhat i souběžně se studiem (Janík et al., 2017). Z tabulky lze vyčíst, že délka adaptačního období je různá a to od 3 měsíců až po dobu 2 let.

Nejběžnějšími formami indukce jsou náslechy hodin, hospitace, vlastní výuka a semináře na univerzitách, popř. vysokých školách. Důležitou podporou pro začínající učitele je i tzv. **uvádějící učitel**, který se snaží začínajícím učitelům usnadnit vstup do profese. Důležitým společným znakem je také to, že začínající učitelé mají zkrácený pracovní úvazek, což učitelům umožňuje soustředit se na další studia pedagogiky a na zkvalitňování vlastního pojetí výuky (Janík et al., 2017).

4.2 Adaptační období v České republice

Jak bylo již zmíněno, adaptační období v České republice není legislativně vymezeno. V současné době je situace taková, že 62 % škol neuskutečňuje žádný formální zaškolovací program, naopak obecně v České republice školy využívají více postupy neformální (Janík et al., 2017). V zájmu zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu a zkvalitnění výuky na školách je tedy stěžejní zavedení a realizace uvádění začínajících učitelů do praxe, což je zahrnuto i v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* (s. 59):

„Kromě odpovídající teoretické odborné a didaktické přípravy je účelné významně posílit přímou průpravnou pedagogickou praxi přímo ve školním terénu za asistence zkušených pedagogů. Zároveň je nutné – a to nejen pro účely kariérního systému – významně posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry.“

¹¹ ISCED (International Standard Classification of Education).

V témže dokumentu je i jedním z definovaných cílů: „zakotvit nárok každého začínajícího učitele na podporu ze strany zaměstnavatele pro dosažení kompetencí potřebných pro úspěšné ukončení adaptačního období.“ (s. 60)

Stejně cíle a záměry jsou obsaženy i ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která zmiňuje, že „pro zlepšování učení a každodenních výukových a řídicích praktik ve škole je třeba modernizovat počáteční přípravu učitelů a zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry.“ (s. 25)

Z těchto zdrojů lze vyvodit, že systémová podpora začínajících učitelů je v popředí zájmu MŠMT, které v této oblasti podniká konkrétní kroky. Stále však není jasně definováno, jak by toto období mělo být realizováno nebo jaké konkrétní aktivity by školy měly zajišťovat.

A právě realizaci adaptačního období u nás se zabývá ve svém článku *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení* (2017) Tomáš Janík a kol., kteří navrhuji základní principy fungování adaptačního období, kterými jsou:

Profesní kontinuum

Profese učitele a „stávání se“ učitelem je kontinuální proces rozprostřený do několika desetiletí, proto je také nezbytné, aby na sebe jednotlivé fáze profesního vývoje navazovaly. Jestliže je smyslem adaptačního období usnadnit začínajícím učitelům přechod z přípravného vzdělávání do praxe, je nezbytné, aby se na adaptačním období podílely nejen školy, do kterých učitelé po absolvování nastoupí, ale i samotné fakulty vzdělávající učitele. Adaptační období nemá učiteli pouze pomoci „přežít“ první roky praxe, naopak jeho významem je rozšiřování kompetencí získaných v rámci přípravného vzdělávání. Adaptační období by proto mělo být chápáno jako dovršení profesní přípravy učitele (Janík et al., 2017).

Podpora profesního učení

Podporou profesního učení se rozumí rozvoj profesních kompetencí, nikoliv uvádění začínajícího učitele do chodu konkrétní školy. Začínající učitelé by se tedy neměli vyčerpávat pouze informacemi organizačního charakteru. Důraz by měl být kladen hlavně na **reflexi**. Podporu by začínající učitelé měli mít zejména při plánování výuky (individuální konzultace) a při realizaci výuky (týmové vyučování, kolegiální hospitace). Proto je hlavní

formou této podpory spolupráce s **uvádějícím učitelem**. Základním kamenem je spolupráce a učení se od zkušenějšího učitele, ale i mezigenerační učení. Uvádějící učitel může být pro nováčka oporou i v případě, kdy vyučuje předmět s jinou aprobací. V takovém případě je však nutné poskytnout začínajícímu učiteli možnost konzultace s učitelem se stejnou aprobací, a to buď na dané škole nebo i mimo ni (Janík et al., 2017).

Vícezdrojovost podpory

V návaznosti na předešlou formu podpory je patrné, že podpora nemusí být nutně poskytována pouze prostřednictvím školy, ve které učitel působí, nýbrž může být realizována rozdílnými formami za přispění nejrůznějších aktérů. Účelem takovéto podpory je získání nadhledu a obecnější porozumění všem aspektům profese. Takovými zdroji podpory by mohly být např. pedagogické fakulty, které by mohly propojovat praktické zkušenosti s teorií (Janík et al., 2017).

Široké spektrum forem podpory

V adaptačním období by mělo být využíváno široké spektrum forem podpory, je totiž nutné reflektovat individuální potřeby začínajících učitelů. Zdroje podpory by proto mohly být: hospitace, rozbor, reflexe, týmové vyučování, práce s videozáznamem výuky (např. VTI¹² technika), diskuzní kluby pro začínající učitele, elektronické prostředí pro sdílení znalostí a zkušeností, kluby zaměřené na rozbor výuky, kolektivní tvorba učebních úloh apod. Pro tento princip adaptačního období je však nutné zajistit odpovídající podmínky, tedy zajistit finance a časové možnosti pro využití těchto forem podpory. Z tohoto důvodu mají také v zahraničí začínající učitelé snížený úvazek, mohou tak využívat všechny typy podpory a nadále se zlepšovat ve výkonu své profese (Janík et al., 2017).

¹² VTI (Videotrénink interakcí).

Jinou možností podpory pro začínající učitele mohou být pravidelné skupinové nebo individuální **supervize**, které jsou v jiných pomáhajících profesích již běžně zavedeny. Supervize pracovníkům v pomáhajících profesích může pomoci s rozvojem osobnosti a s prevencí např. syndromu vyhoření. Jedná se o formu celoživotního učení, která se zaměřuje na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí. V supervizi spolu spolupracuje supervizor se supervidovanými (v prostředí školy by se jednalo o učitele), tito dva aktéři spolu hledají řešení a rozvíjejí sebereflexi, která vede k uvědomění si souvislostí, vztahů nebo pocitů a jejich promítnutí do pracovní činnosti (Kolářková, 2003). Mezi formy supervize se řadí mimo zmíněné individuální nebo skupinové supervize například supervizní rozhovor, balintovská skupina, poskytování zpětné vazby nebo videotrénink interakcí (Havlíčková, 2011). V roce 2016 Národní ústav pro vzdělávání ve spolupráci s MŠMT nabízel zdarma supervize pro pedagogické pracovníky poradenského pracoviště, této nabídky využilo celkem 832 pedagogů (Petrenko, 2016). Lze předpokládat, že by o tuto formu podpory projeвили zájem i učitelé.

Další možností prevence odchodu začínajících učitelů z profese ve spojitosti hlavně s prevencí syndromu vyhoření může být např. ovládnutí **psychohygieny**. Obě tyto techniky můžeme také zařadit do širokého spektra forem podpory.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření se zaměřuje na pražské začínající učitele základních a středních škol, konkrétně na příčiny odchodu těchto začínajících učitelů, dále na spojitost mezi drop-outem a počáteční motivací ke studiu a k výkonu učitelské profese. Dalším objektem zájmu je uplatnění respondentů na trhu práce, resp. otázka, zda odešli ze školství zcela nebo se práci s dětmi a dospívajícími věnují dále, jen v jiném sektoru. V neposlední řadě se výzkum věnuje odhalení možností a přístupů, které by respondentům bývaly pomohly v setrvání v zaměstnání. Cílem výzkumu je popsat problematiku v těchto výše zmíněných aspektech.

5.1 Stanovení výzkumných otázek

V1: Jak vysoké motivace měli respondenti ke studiu učitelství a k výkonu učitelské profese?

V2: Jaké jsou hlavní příčiny odchodu začínajících učitelů z profese?

V3: Co by respondenty podpořilo v setrvání v profesi?

V4: Pracují respondenti dále s dětmi mimo školu?

5.2 Použité metody šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí smíšeného výzkumného designu, resp. s použitím jak kvantitativních, tak i kvalitativních výzkumných postupů, díky čemuž je možné výsledky navzájem doplňovat. Podle Hendla (2016) základní princip smíšeného designu spočívá ve sběru a analýze dat pomocí různých metod. Jedná se o způsob, který ve výsledku využívá kombinaci získaných dat pro lepší pochopení zkoumaného jevu, což je jedna z jeho předností. Naopak nevýhodou smíšeného designu může být časová a finanční náročnost vedoucí k tomu, že je výzkum špatně proveditelný v jedné osobě. Dále pak musí výzkumník ovládat postupy obou přístupů (Hendl, 2016).

Výzkum probíhal ve dvou fázích, kde první fáze byla realizovaná pomocí dotazníkového šetření (kvantitativní část). Na tuto fázi navazovala fáze druhá, která byla uskutečněna pomocí rozhovorů s respondenty (kvalitativní část).

5.3 Kvantitativní část

Kvantitativní část výzkumu byla realizována pomocí anonymního online dotazníkového šetření. Dotazník je tvořen 33 otázkami – 21 otázek je uzavřených s možností jedné nebo více odpovědí, 12 otázek je otevřených s úzkou nebo širokou odpovědí, z nichž 3 otázky jsou doplňující a nejsou tudíž povinné pro všechny. Přesná podoba dotazníku je přiložena na konci bakalářské práce jako *Příloha 1 – Dotazník*.

Strukturou dotazník odpovídá třem částem, které Gavora (2008) popisuje: vstupní část, vlastní otázky a poděkování respondentovi za spolupráci. Ve vstupní části se nachází hlavička, ve které je představeno téma výzkumu a jeho zadavatel. Druhá část dotazníku je tvořena vlastními otázkami. Po vyplnění dotazníku se respondentovi zobrazilo poděkování.

5.3.1 Sběr dat

Je důležité zdůraznit, že je značně obtížné studovat drop-out učitelů, jelikož takové učitele je těžké najít. Lze také říci, že víme, kde nejsou, ale nevíme, kde jsou.

Z těchto důvodů je obtížné získat velký počet účastníků a následně lépe porozumět skutečným důvodům, proč odcházejí. Proto si uvědomuji, že vzorek učitelů ve výzkumu, není plně reprezentativní, a tím ani zobecnitelný na celou skupinu začínajících učitelů.

Pro získání výzkumného souboru byly obeslány pražské základní a střední školy s veřejně přístupnými e-mailovými adresami. Tímto způsobem byli kontaktováni jednak ředitelé škol a jejich zástupci, jednak i pedagogičtí pracovníci těchto škol s prosbou o zprostředkování dotazníku svým známým, kteří odpovídají zadanému kritériu. Ve spojitosti s GDPR¹³ nebylo žádáno o přímé kontakty. Podoba e-mailů je přiložena na konci práce jako *Příloha 4 – Oslovují e-mail pro ředitele škol a jejich zástupce* a *Příloha 5 – Oslovují e-mail pro pedagogické sbory*.

¹³ Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (angl. General Data Protection Regulation neboli GDPR).

Zisk výzkumného vzorku začal v obvodu Praha 1 a následně byly postupně oslovovány školy z dalších obvodů. Tímto způsobem bylo obesláno celkem 129 škol a jejich ředitelů, 223 zástupců a 4 519 pedagogů z obvodů Praha 1 až Praha 4. Kvůli časové náročnosti postupu, bylo oslovování škol pozastaveno v obvodu Praha 4, pro získání dalších respondentů a zmapování situace v celém hlavním městě, by měl výzkum pokračovat dále po dokončení této diplomové práce.

Tabulka 6 *Počet oslovených škol*

Pražský obvod	Městské části	Počet oslovených škol
Praha 1	Praha 1	25
Praha 2	Praha 2	27
Praha 3	Praha 3	15
Praha 4	Praha 4, Praha-Kunratice, Praha 11, Praha-Újezd, Praha-Šeberov, Praha 12, Praha-Libuš	62

Dále byli respondenti simultánně osloveni pomocí sociální sítě Facebook, a to sdílením dotazníku do těchto konkrétních facebookových skupin (seřazeno abecedně): FHS-Studenti, Filozofická fakulta UK, Specka Pedf UK, Studenti Pedf UK, UK HTF.

Sběr dat probíhal od začátku října 2018 do konce ledna 2019, v rozmezí prvního pololetí školního roku 2018/2019.

Z celkem 129 vedení škol s prosbou o zprostředkování dat týkajících se odchodu začínajících učitelů ze školy odpovědělo pouze 16 (12,40 % návratnost), z nichž 11 uvedlo, že ze školy začínající učitelé mimo obor neodešli žádní. Ve zbylých případech se jednalo o 1 až 2 začínající učitele, kteří ze školy odešli a zcela změnili obor.

Ředitelé, popř. jejich zástupci však mohli zapojení do výzkumu vyhodnotit jako ohrožující, a proto se výzkumu nezúčastnit. Dlouhodobě bývá vedení škol také přetíženo.

5.3.2 Výzkumný soubor

Tímto způsobem byl získán výzkumný soubor o celkem 107 respondentech. Nicméně, po kontrole platnosti dotazníků, jich muselo být vyřazeno celkem 47. Důvody k vyřazení jsou následující: respondent stále vykonával učitelskou praxi (18 dotazníků), respondent působil na jiné úrovni vzdělávání (4 dotazníky), respondent byl z jiného kraje (25 dotazníků).

Po vyřazení neplatných dotazníků či dotazníků, které neodpovídaly kritériím, tvoří výzkumný vzorek 60 respondentů, tedy začínajících učitelů, kteří působili na pražských základních nebo středních školách a kteří odešli z profese nejpozději 5 let po nástupu do praxe. Konkrétně se jedná o 80 % (48) žen a 20 % (12) mužů.

Celkem 41,67 % (25) respondentů uvedlo, že se o výzkumu dozvědělo díky sociálním sítím, 25 % (15) respondentů se dotazníku zúčastnilo díky zaslanému e-mailu, 15 % (9) respondentů uvedlo, že se výzkumu zúčastnilo na doporučení bývalého kolegy. Stejnému počtu respondentů dotazník zprostředkoval jeho známý. 3,33 % (2) dotazovaných zvolilo možnost jiné. V té jeden z nich uvedl, že mu dotazník zprostředkovalo jeho bývalé vedení školy a druhému respondentovi jej zprostředkovala bývalá spolužačka z vysoké školy.

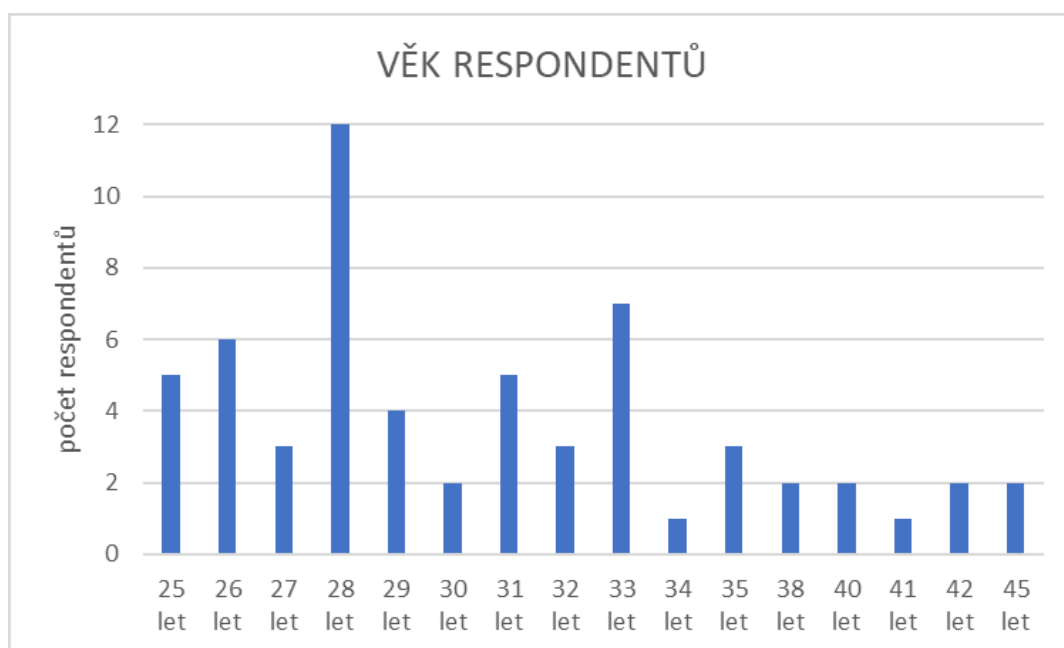
V následující kapitole bude podrobněji popsán výzkumný vzorek, a to konkrétně:

- věkem respondentů,
- úrovní vzdělávání, na které respondenti působili,
- lokalitou, ve které respondenti vykonávali učitelskou profesi,
- délkou této praxe,
- aprobacemi respondentů,
- kalendářním rokem odchodu ze školního prostředí,
- a fakultou, na které respondenti studovali.

Věk respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo již výše zmíněných 60 respondentů ve věkovém rozmezí od 25 let do 45 let. Následující graf zobrazuje věk jednotlivých respondentů, nejvíce zastoupenou věkovou kategorií je věk 28 let, tou nejméně zastoupenou pak věkové kategorie 34 let a 41 let.

Graf 1 *Věk respondentů*



Úroveň vzdělávání, na které respondenti působili

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 2011 působili dotazovaní začínající učitelé v 25 % (15) případů v primárním vzdělávání (ISCED 1 tzn. na 1. stupni základní školy), 41,67 % (25) začínajících učitelů působil na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2 tzn. na 2. stupni základní školy). Ve zbylých 33,33 % (20) případů respondenti působili na třetí úrovni ISCED, resp. na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Z toho 21,67 % (13) respondentů na gymnáziu, 8,33 % (5) dotazovaných na střední odborné škole. 2 respondenti (3,33 %) působili na 1. i 2. stupni základního vzdělávání (ISCED 1 i ISCED 2).

Lokalita vykonávání praxe

Výzkumný soubor tvoří učitelé, kteří působili v hlavním městě Praha. V následující tabulce jsou shrnuty jednotlivé městské obvody, v kterých jednotliví respondenti působili:

Tabulka 7 *Městské obvody, ve kterých respondenti působili*

Městský obvod	Četnost	Procenta
Praha 1	4	6,67 %
Praha 2	12	20,00 %
Praha 3	3	5,00 %
Praha 4	18	30,00 %
Praha 5	7	11,67 %
Praha 6	4	6,67 %
Praha 7	1	1,67 %
Praha 8	4	6,67 %
Praha 9	5	8,33 %
Praha 10	6	10,00 %

Délka praxe

Co se délky praxe týče, výzkumný vzorek tvoří začínající učitelé, kteří odešli z profese nejpozději pátý rok po nástupu do praxe (v souladu s časovým vymezením začínajícího učitele v *Pedagogickém slovníku* viz kapitola 1.1 *Vymezení pojmů učitel a začínající učitel*). Respondenti nejčastěji opouštěli profesi právě v rozmezí mezi třetím a pátým rokem praxe, konkrétně se jedná o 56,70 % (34) respondentů. V rozmezí od jednoho roku do tří let opustilo školní prostředí 33,33 % (20) respondentů. Zbýlých 10 % (6) dotazovaných opustilo školní prostředí po necelém jednom roce.

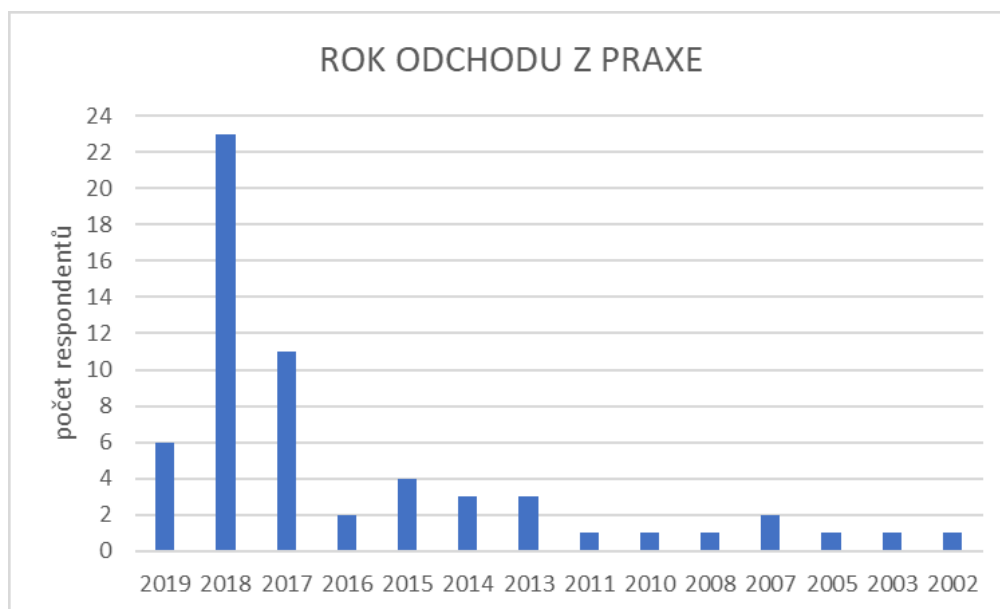
Aprobace respondentů

Respondenti v dotazníku uváděli své aprobace, nejčastěji se jednalo o dva předměty, v některých případech o předmětů více. Proto jsou v následující tabulce (*Tabulka 8* na další straně) jednotlivé aprobace rozepsány zvlášť a roztrženy do vzdělávacích oblastí podle RVP¹⁴. V tabulce nejsou zahrnuti učitelé 1. stupně (18,33 % z celkového počtu respondentů), jelikož je není možné zahrnout do konkrétních vzdělávacích oblastí, resp. nevíme přesně, které předměty vyučovali. 1 respondent uvedl, že neměl aprobaci a 1 respondent byl učitelem odborných předmětů. Nejvíce jsou zastoupeni učitelé cizích jazyků, konkrétně angličtiny. Potvrzuje se tedy to, že tato skupina učitelů bývá jednou z nejvíce ohrožených.

Kalendářní rok odchodu z profese

Respondenti dále v dotazníku uváděli, v jakém kalendářním roce opustili školu, ve 38,33 % případů (23 respondentů) se jednalo o kalendářní rok 2018, 18,33 % respondentů (11 případů) o rok 2017, v 10 % (6 respondentů) případech dokonce o rok 2019. Celkem tedy 66,67 % respondentů opustilo školství v posledních třech letech. Zbylých 33,33 % (20) dotazovaných odešlo z učitelské profese v rozmezí let 2002 až 2016. Přesný počet respondentů u každého roku je uveden v následujícím grafu.

Graf 2 Kalendářní rok odchodu respondentů z profese



¹⁴ Rámcový vzdělávací program.

Tabulka 8 *Jednotlivé aprobace respondentů*

Vzdělávací oblasti	Jednotlivé předměty	Četnost	Procenta
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	15	25,00 %
	Anglický jazyk	15	25,00 %
	Španělský jazyk	3	5,00 %
	Německý jazyk	2	3,33 %
	Francouzský jazyk	5	8,33 %
	Ruský jazyk	1	1,67 %
Matematika a její aplikace	Matematika	4	6,67 %
Informační a komunikační technologie	Informatika	2	3,33 %
Člověk a společnost	Dějepis	9	15,00 %
	Základy společenských věd	4	6,67 %
Člověk a příroda	Fyzika	3	5,00 %
	Biologie	4	6,67 %
	Zeměpis	3	5,00 %
	Chemie	2	3,33 %
	Přírodověda	1	1,67 %
	Prvouka	1	1,67 %
Umění a kultura	Hudební výchova	6	10,00 %
	Výtvarná výchova	4	6,67 %
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	5	8,33 %
	Výchova ke zdraví	1	1,67 %

Studium respondentů

Respondenti byli také dotazováni, zda studovali Pedagogickou fakultu či studovali fakultu jinou a kterou konkrétně. Z odpovědí vyplývá, že celkem 85 % (51) respondentů studovalo Pedagogickou fakultu a pouze 15 % (9) dotazovaných studovalo fakultu jinou.

Tito respondenti studovali ve 2 případech (3,33 %) na Matematicko-fyzikální fakultě, ve 3 případech (5,00 %) na Filozofické fakultě, stejný počet respondentů studoval na Přírodovědné fakultě a 1 respondent (1,67 %) na Fakultě tělesné výchovy a sportu. Z těchto respondentů pouze 1 uvedl, že si doplnil pedagogické vzdělání pedagogickým minimem.

5.3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

V této kapitole jsou postupně představena a interpretována data získaná pomocí dotazníkového šetření. Okruhy, které dotazník zkoumal jsou následující:

- motivace k učitelství a její proměna,
- formy realizace uvádějícího období na školách,
- preference respondentů týkající se formy realizace uvádějícího období,
- osoby, na které se učitelé mohli obracet při řešení problému a na které se obraceli,
- hlavní příčiny k odchodu z profese a možnosti, které by respondentům bývaly pomohly rozhodnutí změnit a ve školství setrvat,
- vnímání profese učitele a jejího dopadu na život respondentů
- a odvětví, ve kterém respondenti nyní pracují.

Motivace k učitelství

Respondenti postupně volili na dvou škálách svou motivaci k učitelství a k výkonu profese učitele. První škála se zaměřovala na jejich motivaci k učitelství při nástupu na vysokou školu, druhá škála pak na motivaci k učitelství po absolvování vysoké školy a při hledání práce. Obě škály disponovaly hodnotami od 1 do 10, kdy v prvním případě hodnota 1 označovala motivaci „*velmi malou*“, naopak hodnota 10 „*velmi vysokou*“. Druhá škála začínala taktéž hodnotou 1, která byla respondentům reprezentována jako hodnota zastávající postoj „*učit jsem nechtěl(a)*“, opačný pól představoval postoj „*rozhodně jsem učit chtěl(a)*“.

Minimální motivaci k učení při nástupu na vysokou školu mělo celkem 3,33 % (2) respondentů naopak nejvyšší motivaci k učení mělo při nástupu na vysokou školu celkem 33,33 % (20) dotazovaných. Nejčastěji zvolené motivace k učení byly tři nejvyšší hodnoty, tyto hodnoty celkem zvolilo 65 % (39) respondentů. Vyšší motivaci k učení (tedy hodnoty 6 – 10) mělo celkem 78,33 % (47), nižší motivaci k učení (hodnoty 1 – 4) mělo celkem 11,67 % (7) dotazovaných, neutrální postoj (hodnota 5) mělo dohromady 10 % (6) dotazovaných.

Po absolvování vysoké školy mělo tři nejvyšší hodnoty motivace celkem 51,67 % (31) respondentů, jedná se tedy o 13% pokles. Vyšší motivaci k učení (hodnoty 6 – 10) mělo

celkem 76,67 % (46) začínajících učitelů, nižší motivaci k učení (hodnoty 1 – 4) mělo celkem 20 % (12) dotazovaných, neutrální postoj (hodnota 5) mělo dohromady 3,33 % (2) dotazovaných.

Tabulka 9 *Změny motivace k učitelství*

Motivace při vstupu na VŠ			Motivace po absolvování VŠ		
Hodnota motivace	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta	Rozdíl
1	2	3,33 %	4	6,67 %	+2 (+3,34 %)
2	1	1,67 %	1	1,67 %	0
3	2	3,33 %	3	5,00 %	+1 (+1,67 %)
4	2	3,33 %	4	6,67 %	+2 (+3,34 %)
5	6	10,00 %	2	3,33 %	-4 (-6,67 %)
6	3	5,00 %	4	6,67 %	+1 (+1,67 %)
7	5	8,33 %	11	18,33 %	+6 (+10 %)
8	11	18,33 %	8	13,33 %	-3 (-5 %)
9	8	13,33 %	7	11,67 %	-1 (-1,67 %)
10	20	33,33 %	16	26,67 %	-5 (-8,33 %)

Průměrná motivace dotazovaných na první škále (motivace při nástupu na vysokou školu) byla 7,683 (medián je rovný hodnotě 8). Po absolvování vysoké školy se střední hodnota snížila z 7,683 na hodnotu 7,15, medián zůstal stejný. Rozdíly mezi motivací při vstupu na vysokou školu a po jejím absolvování jsou v souhrnu v popisných statistikách minimální. Podrobněji zpracované změny v motivaci jsou viditelné při individuálním porovnání motivací každého respondenta, které jsou rozebrány v další části vyhodnocení výzkumného šetření.

Tabulka 10 *Změna motivace k učitelství (popisné statistiky)*

	Motivace při vstupu na VŠ	Motivace po absolvování VŠ
Střední hodnota	7,6833	7,1500
Medián	8	8
Minimum	1	1
Maximum	10	10

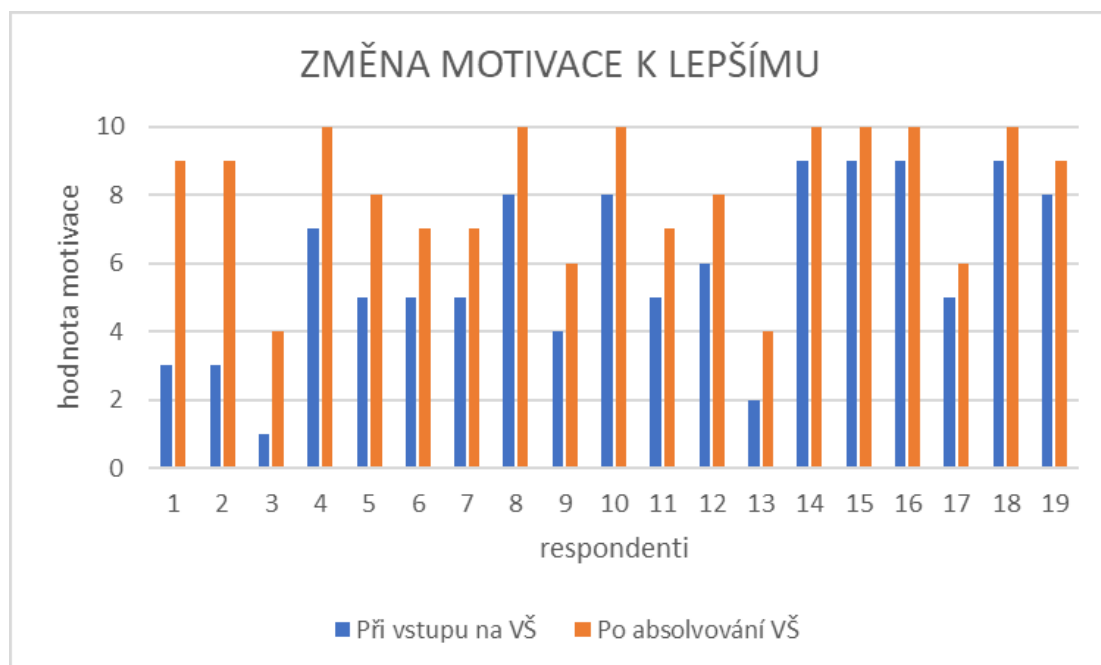
Individuální změna motivace k učitelství

Individuální proměnu motivace jednotlivých respondentů lze rozlišit třemi tendencemi – vzrůstající tendencí, klesající tendencí a neměnnou motivací. Motivace zůstala neměnná ve 33,33 % (20) případů, ve 31,67 % (19) se motivace po absolvování vysoké školy zvýšila a u 35 % (21) respondentů se naopak snížila.

Průměrná motivace respondentů s neměnnou tendencí je rovna hodnotě 8, medián se rovná hodnotě 8,5. Jedná se tedy o poměrně vysokou motivaci k vykonávání učitelské profese.

Následující graf a tabulka zachycují motivaci se vzrůstající tendencí. Jedná se o 19 respondentů. Motivace se konkrétně zvýšila průměrně o +2,263 hodnoty (medián se rovná 2). Změna motivace je v šesti případech o jeden stupeň, v osmi případech o dva stupně, ve třech případech o tři stupně a ve dvou případech o stupňů šest. Tato nejvyšší změna nastává u jedinců, kteří měli při nástupu na vysokou školu nízkou motivaci k učení (hodnota 3), naopak malé změny v motivaci jsou u respondentů, kteří měli na začátku vysokoškolského vzdělávání motivace k učení vysoké či průměrné.

Graf 3 Změna motivace respondentů I



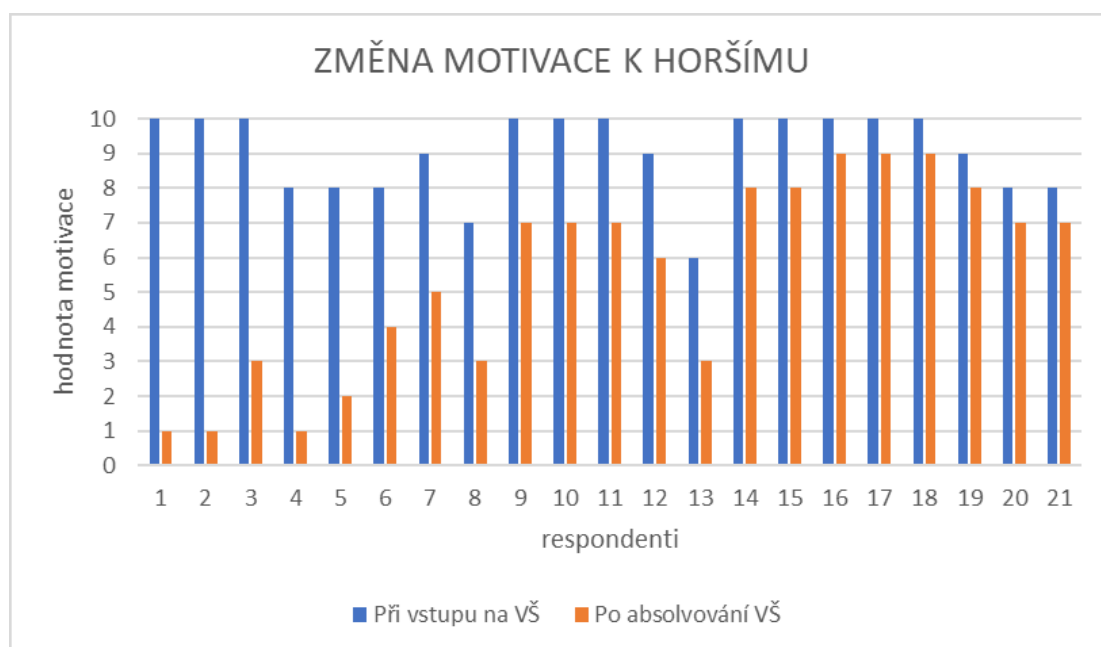
U skupiny respondentů se zvyšující se motivací byla průměrná hodnota motivace při vstupu na vysokou školu 5,842 (medián 5), jedná se tedy o střední hodnotu škály. Průměrně se zvedla o 2,263 hodnoty a medián stoupl o 4 hodnoty. Minimální motivace k učení byla při vstupu na vysokou školu rovna 1 a maximální 9, po absolvování se minimum zvýšilo o 3 hodnoty, tedy na hodnotu motivace 4 a maximum se zvýšilo na hodnotu 10 (+1).

Tabulka 11 *Změna motivace respondentů i (popisné statistiky)*

Respondent	Motivace při vstupu na VŠ	Motivace po absolvování VŠ	Rozdíl
R1	3	9	6
R2	3	9	6
R3	1	4	3
R4	7	10	3
R5	5	8	3
R6	5	7	2
R7	5	7	2
R8	8	10	2
R9	4	6	2
R10	8	10	2
R11	5	7	2
R12	6	8	2
R13	2	4	2
R14	9	10	1
R15	9	10	1
R16	9	10	1
R17	5	6	1
R18	9	10	1
R19	8	9	1
Průměr	5,842	8,105	2,263
Medián	5	9	2
Minimum	1	4	1
Maximum	9	10	6

V druhém případě se jedná o 21 respondentů, kterým motivace po absolvování vysoké školy klesla. Průměrně se jedná o pokles -3,571 hodnoty, přičemž medián se rovná hodnotě -3. Maximální rozdíl mezi motivacemi před a po absolvování je -9 a minimální -1. O menší bodové změny se jedná v případech výchozí motivace s hodnotami 8 až 10 (pokles o -1 až -2 hodnoty), konkrétně se to týká 8 respondentů. Pokles o -3 až -4 body se týká taktéž 8 respondentů. Tito respondenti uvedli výchozí motivaci na škále v rozmezí od 6 do 10. Nejvyšší rozdíly v motivaci před a po absolvování vysoké školy mělo celkem 5 respondentů, kterým se motivace z vysokých hodnot (hodnoty 8 – 10) změnila o -6 až -9 bodů. Přesné změny v jednotlivých případech jsou zachyceny v následujícím grafu a tabulce:

Graf 4 Změna motivace respondentů II



U této skupiny respondentů byla průměrná motivace při nástupu na vysokou školu 9,047 (medián 10), jedná se tedy o vysoké motivace k učení. Průměrně spadla o -3,571 hodnoty a medián klesl o 3 hodnoty. Minimální motivace k učení byla při vstupu na vysokou školu rovna 6 a maximální 10, po absolvování se minimum snížilo o 5 hodnot, tedy na hodnotu motivace 1 a maximum se snížilo na hodnotu 9 (-1).

Tabulka 12 *Změna motivace respondentů II (popisné statistiky)*

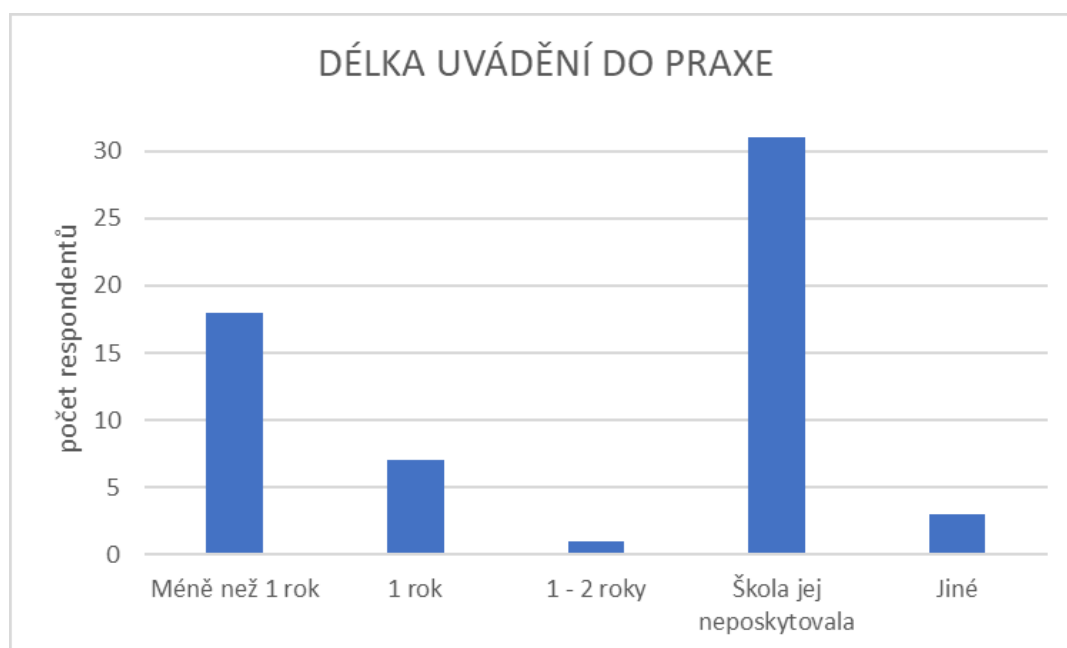
Respondent	Motivace při vstupu na VŠ	Motivace po absolvování VŠ	Rozdíl
R1	10	1	-9
R2	10	1	-9
R3	10	3	-7
R4	8	1	-7
R5	8	2	-6
R6	8	4	-4
R7	9	5	-4
R8	7	3	-4
R9	10	7	-3
R10	10	7	-3
R11	10	7	-3
R12	9	6	-3
R13	6	3	-3
R14	10	8	-2
R15	10	8	-2
R16	10	9	-1
R17	10	9	-1
R18	10	9	-1
R19	9	8	-1
R20	8	7	-1
R21	8	7	-1
Průměr	9,047	5,476	-3,571
Medián	10	7	-3
Minimum	6	1	-1
Maximum	10	9	-9

Uvádění do praxe začínajících učitelů

Jak bylo zmíněno v teoretické části, adaptační období je pro začínající učitele nezbytná podpora v jejich profesních začátcích, podle Janíka a kol. (2017) však 62 % českých škol adaptační období nerealizuje žádným způsobem. To také potvrzují odpovědi respondentů, jelikož více než polovina respondentů (51,67 %, 31) uvedla, že škola uvádění do praxe neposkytovala. Dalších 30 % (18) respondentů zažilo uvádění do praxe kratší než jeden rok, jeden celý rok trvalo uváděcí období pro 11,67 % (7) dotazovaných, pouze 1 respondent (1,67 %) měl adaptační období v rozmezí dvou let. Zbylí 3 respondenti (5 %) uvedli jinou možnost, avšak pouze jeden z nich uvedl časové rozmezí adaptačního období, které pro něj škola poskytovala, a to po dobu tří let. Ve zbylých dvou odpovědích respondenti uváděli, že s adaptací na škole nebyli spokojeni, ale neuvedli délku tohoto období.

Přiděleného uváděcího učitele mělo dohromady 40 % (24) respondentů, zbylých 60 % (36) respondentů uváděcího učitele k dispozici nemělo.

Graf 5 Délka uvádění do praxe



Další dvě otázky dotazníku směřovaly za 1. ke konkrétní realizaci adaptace na školách a za 2. k preferencím realizace adaptačního období samotných začínajících učitelů. V otázkách měli respondenti na výběr z několika možností, popř. mohli zvolit možnost „jiné“, ve které mohli uvést způsoby realizace, které nebyly v nabídce uvedeny.

Ze získaných dat je patrné, že ve více jak polovině případů (51,67 %) nebylo na školách adaptační období realizováno vůbec. Pokud realizováno na školách bylo, jednalo se ve většině případů (38,33 %) o formu sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli, ve 26,67 % hospitacemi, ve 21,67 % případech náslechy. 13,33 % začínajících učitelů bylo podporováno při koncepci výuky, ať již formou pomoci nebo konzultacemi při plánování vlastní výuky. Téměř 12 % začínajících učitelů byla poskytována reflexe, pouze 3 % začínajících učitelů navštěvovalo semináře nebo další vzdělávání a týž počet respondentů mohl využívat supervizi. Adaptační období bylo uskutečněno formou párové výuky pouze v jednom případě, videohospitaci jako formu adaptace nevyužívala škola žádná. 6,67 % respondentů uvedlo jinou možnost než ty, které byly na výběr, z těchto respondentů tři uvedli jako formu adaptačního období přiděleného mentora, který jim s orientací ve škole i v profesi pomáhal. Jeden respondent uvedl, že realizaci adaptačního období u něj byla v praxi pouze pomoc a rady v administrativě.

V preferencích, které se týkaly formy realizace uvádějího období, začínající učitelé uvedli na první místo sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli. Tuto formu realizace by preferovalo 68 % respondentů. Jedná se tedy o formu adaptace, kterou školy také nejvíce využívají (viz výše). Na druhé místo kladou začínající učitelé podporu při koncepci výuky, tuto formu by preferovalo 67 % respondentů. Párovou výuku by ocenilo 48 % začínajících učitelů, což je velký nárůst oproti realitě, kdy tuto formu adaptace zažil pouze jediný respondent. Obdobný počet respondentů (47 %) by preferoval náslechy jako formu adaptace a 43 % učitelů by rádo dostávalo reflexi ke své praxi. Velký rozdíl mezi realizováním a preferencemi učitelů je také u supervize, kterou by ocenilo 35 % respondentů, naproti tomu pouze dva si mohli tuto formu v rámci adaptace vyzkoušet. Dalšími preferovanými formami jsou postupně hospitace, semináře nebo další vzdělávání na univerzitách. Pouze 5 respondentů (8,33 %) by ocenilo také formu videohospitace. Jeden respondent uvedl, že adaptační období není potřebné.

V následujících tabulkách jsou shrnuty odpovědi respondentů, první tabulka zachycuje konkrétní realizaci adaptačního období na školách, druhou tabulku tvoří preference realizace adaptačního období mezi samotnými začínajícími učiteli.

Tabulka 13 *Adaptační období – realizace*

Realizace uvádění do praxe	Četnost	Procenta
Adaptační období nebylo realizováno	31	51,67 %
Sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli	23	38,33 %
Hospitace	16	26,67 %
Náslechy	13	21,67 %
Podpora při koncepci výuky (konzultace a pomoc s plánováním výuky)	8	13,33 %
Reflexe	7	11,67 %
Jiné	4	6,67 %
Semináře/další vzdělávání na univerzitách	2	3,33 %
Supervize	2	3,33 %
Párová výuka	1	1,67 %
Videohospitace	0	0 %

Tabulka 14 *Adaptační období – preferované způsoby realizace*

Realizace uvádění do praxe	Četnost	Procenta
Sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli	41	68,33 %
Podpora při koncepci výuky (konzultace a pomoc s plánováním výuky)	40	66,67 %
Párová výuka	29	48,33 %
Náslechy	28	46,67 %
Reflexe	26	43,33 %
Supervize	21	35,00 %
Hospitace	19	31,67 %
Semináře/další vzdělávání na univerzitách	18	30,00 %
Videohospitace	5	8,33 %
Jiné	1	1,67 %

Řešení výchovně-vzdělávacích problémů

Další položky dotazníku mířily na podporu začínajícím učitelům při řešení edukačních problémů na škole, konkrétně se jedná o otázky „*Kdo Vám pomáhal řešit problémy s výukou, administrací a jinými úkoly spojenými s učením?*“, „*Na koho jste se mohl(a) obracet při problémech týkajících se Vaší praxe?*“, „*Obracel(a) jste se s problémy na vedení školy? Pokud ne, proč?*“. V rámci těchto otázek měli respondenti možnost více odpovědí, jelikož jim s problémy v praxi mohlo pomáhat více pracovníků školy.

Při řešení výchovně-vzdělávacích problémů v průběhu praxe se mohli začínající učitelé obracet v 70 % případů na jiného pedagoga, 45 % respondentů se mohlo obracet i na vedení školy. 30 % dotazovaných se mohlo obracet na svého uvádějícího učitele (30 % z celkového počtu respondentů, 75 % respondentů, kteří měli přiděleného uvádějícího učitele), 8,33 % respondentů nemělo nikoho, na koho by se mohlo obrátit a 3,33 % respondentů se obracelo na někoho jiného: konkrétně na školního psychologa, speciálního pedagoga či výchovného poradce.

Reálně začínajícím učitelům pomáhal v 55 % případů jiný pedagog/kolega, v 30 % pomáhal začínajícímu učiteli jeho uvádějící učitel. Téměř 32 % respondentům pomáhalo vedení školy, v 10 případech (16,67 %) respondentům nepomáhal nikdo na škole. Jeden respondent (1,67 %) uvedl, že mu při problémech pomáhal školní psycholog. Také jeden respondent připojil k odpovědi i komentář: „*Uvádějící učitel byl v jiném ročníku, tak s výukou neporadil. S většinou věcí jsem si musela poradit sama. Až když jsem si hodně nevěděla rady, tak jsem šla za zástupkyní. Kolegyně nebyly moc ochotné pomoci.*“.

Celkem 40 % dotazovaných uvedlo, že se na vedení při problémech záměrně neobracelo, a to převážně z těchto důvodů (uvedeno společně s vybranými citacemi od respondentů):

- Respondenti nepovažovali své důvody za tolik závažné, aby je řešili s vedením:

„Problémy nebyly asi tak velké.“ / „Problémy nebyly závažné.“

„Vyřešila jsem je s kolegyní, nebyli výrazné.“ / „Obracel jsem se na jiného pedagoga.“

- Nedůvěra a jiné problémy s vedením:

„Velmi rychle bylo jasné, že problémy neexistují, a kdo je má, je sám problémem.“

„Nedůvěra vůči vedení školy, přílišná zaneprázdněnost vedení školy.“

„Demotivoval mě přístup vedení, každý si musel poradit sám.“

„Nechtěla jsem vedení zatěžovat, vedení působilo vyčerpávajícím, nebylo mi to příjemné.“

„Nic by nevyřešili, s paní ředitelkou jsem si navíc nerozuměla.“

- Vedení nechtělo problémy s respondenty řešit:

„Nemělo zájem o vlastní zaměstnance.“

„Párkrát jsem to zkusila, ale pochopila jsem, že tudy cesta nevede.“

„Obracela jsem se ze začátku, problémy se mnou řešit nechtěli. Jakmile do řešení vstupovali rodiče, vedení se stavělo na jejich stranu a neposkytlo mi žádnou podporu.“

- Respondenti považovali problémy za své selhání a měli strach z reakce vedení školy:

„Nechtěla jsem ukazovat svoje nedostatky.“

„Problémy jsem považovala za osobní selhání.“

„Bála jsem se, že by mě mohli vyhodit.“

„Nechtěla jsem vypadat, že práci nezvládám.“

Hlavní příčiny vedoucí k drop-outu

Zjistit hlavní příčiny, které vedly až k odchodu respondentů z profese učitele je stěžejní částí celé této práce. V dotazníku k tomu byla určená otevřená otázka s dostatkem prostoru pro jednotlivá vyjádření. Respondenti uváděli veškeré důvody, které je k rozhodnutí opustit školu vedly. Po roztřídění do kategorií z odpovědí vyplývá, že v 50 % případů byla jedním z hlavních důvodů **výše platu a s ní spojené finanční problémy**, kdy respondenti uváděli například: „*plat zcela neodpovídal náročnosti povolání a časové vytíženosti, nemohla jsem si dovolit ani pronájem jednoho pokoje*“ nebo „*velkým důvodem bylo finanční ohodnocení učitelské profese. Člověk musí mít i další práce, aby mohl v Praze finančně vyžít*“.

Dalším hojně zastoupeným důvodem, který respondenti nejčastěji uváděli, byla **náročnost práce** (14 respondentů, 23,33 %). Respondenti uváděli příklady jako obecně „*vysoká náročnost, vysoká investice energie*“, nebo že „*pedagogická fakulta naprosto neposkytovala potřebnou přípravu na toto povolání, což zvýšilo stres a náročnost práce*“. Popřípadě „*ve škole jsem nebyla ráda, práce mě fyzicky i psychicky vyčerpávala*“. Poslední z citovaných odpovědí pak zmiňuje kromě psychické a fyzické náročnosti také náročnost časovou: „*12 hodin práce denně i o víkendech a svátcích, přetíženost, ztráta volného času, nemožnost oddělit osobní a pracovní život – nutnost nosit si práci domů*“.

Následují dvě kategorie se stejným počtem zastoupení, a to **žáci a celkové směřování školství**. Tyto důvody shodně uvedlo 13 respondentů (21,67 %). Co se kategorie žáci týče, uváděli v odpovědích respondenti jako důvody k odchodu jejich chování, kázeňské problémy, nízkou motivaci žáků nebo udržování kázně ve třídě na úkor probírané látky. Co se týče důvodů v kategorii „celkové směřování školství“ respondenti uváděli nejčastěji narůstající administrativu, školské reformy (konkrétně inkluzi), „*neefektivní ŠVP a RVP*“, velikost probírané látky, nemotivující kariérní prostředí a nemožnost kariérního postupu.

Dále zmiňovaným důvodem k odchodu bylo **vedení školy**, se kterým se respondentům špatně komunikovalo nebo necítili z jejich strany podporu či dostatečnou zpětnou vazbu. Tento důvod uvedlo celkem 20 % začínajících učitelů. Další důvod, který respondenti uváděli, je **prestíž povolání a vnímání profese českou společností**. Začínající učitelé v této kategorii uvádějí, že cítí ve spojitosti s učitelstvím společenský despekt, nulovou autoritu

ve společnosti, nedostatečné nebo žádné ocenění ze strany veřejnosti. Tento důvod uvedlo celkem 11,67 % začínajících učitelů.

10 % respondentů uvedlo jako další důvody k odchodu **rodiče žáků**, konkrétně komunikaci s rodiči a jejich přístup k řešení problémů ve škole. Stejný počet začínajících učitelů udává jako důvod k odchodu **kolegy na škole**, resp. pedagogický sbor, od kterého cítili malou podporu: „*ani kolegové a kolegyně nebyli velkou oporou – setkala jsem se z větší části hlavně s nekolegiálním jednáním, neohleduplností a nespoluprací*“, „*nulová podpora ostatních pedagogů k inovativním a novým věcem*“ nebo „*neochota pomoci ze strany kolegů, obecně špatné klima v pedagogickém sboru*“. Mezi méně uváděné důvody k odchodu patří **organizace ve škole** (6,67 %), jako je sestavení rozvrhů nebo nadúvazek, a **vybavenost a technické zázemí školy** (1,67 %).

25 % zmiňovaných příčin nebylo možné zařadit do žádné z předchozích kategorií, respondenti zde uváděli jako hlavní důvod nabídku jiné práce, která pro ně byla výhodná, ať z časových, finančních nebo jiných důvodů. Dále uváděli také důvody jako stereotyp nebo nenaplněnost z práce. V jednom případě respondent uvedl, že učitelem být nechtěl. Někteří opustili školství kvůli cestování a získání jazykové vybavenosti, kterou by rádi využili k práci v zahraničí.

Tabulka 15 Příčiny respondentů k odchodu z profese

Příčiny k odchodu	Četnost	Procenta
Finanční důvody	30	50,00 %
Náročnost práce	14	23,33 %
Problémy se žáky	13	21,67 %
Směrování školství	13	21,67 %
Vedení školy	12	20,00 %
Prestiž povolání	7	11,67 %
Komunikace s rodiči	6	10,00 %
Pedagogický sbor	6	10,00 %
Organizace školy	4	6,67 %
Vybavenost školy	1	1,67 %
Jiné	15	25,00 %

V prostoru určenému k vyjádření možností, které by začínajícím učitelům bývaly pomohly ve školství zůstat, respondenti uváděli nejčastěji **vyšší plat** (51,67 %) a **vyšší podporu začínajícímu učiteli** (31,67 %) jednak ze strany vedení školy, tak i kolegů. Jako možnosti realizace této podpory uváděli méně hodin přímé výuky v návaznosti na více času strávených přípravou hodin, větší možnost sebevzdělávání nebo bonusy za odvedenou práci sloužící k větší motivaci učitelů, dále také otevřenější přístup k inovativním metodám výuky a k nápadům začínajících učitelů, párové učení s uvádějícím učitelem, méně administrativy spojené převážně s třídnictvím.

11, 67 % učitelů uvedlo, že by jim v setrvání v profesi bývalo pomohlo **zvýšení prestiže učitele** a stejnému počtu respondentů by bývalo pomohlo **individuální řešení nastalé situace** (kratší dojezdová vzdálenost, první zaměstnání jako učitel na jiné škole, více volných míst s danou aprobační). 10 % respondentů by v profesi zůstalo, pokud by se změnila **organizace školy** (méně žáků ve třídě, jinak postavené rozvrhy, méně dozorů a vyučování předmětů, na které má učitel aprobační/vzdělání a ne jiných).

Dále shodně po 5 % by mladým pedagogům pomohla **změna v chování dětí** a v jejich motivaci a také **více mladých učitelů v pedagogických sborech**.

Celkově pět respondentů (8,33 %) uvedlo, že by jejich rozhodnutí opustit školu nic nezměnilo. Jeden respondent (1,67 %) by se rád do profese po případných změnách někdy vrátil.

Respondenti byli také dotázáni, zda samotná konkrétní škola mohla podniknout kroky, které by jim bývaly pomohly v profesi zůstat. 46,67 % respondentů uvádí, že samotná škola nemohla s jejich rozhodnutím udělat nic, 38,33 % uvádí již výše zmiňovanou změnu v organizaci či zázemí školy a ve vyšší podpoře začínajících učitelů. Jen šest respondentů (10 %) uvádí zvýšení platu, dva respondenti uvedli, že škola bývala mohla udělat více pro to, aby zůstali, ale nezmínili žádné konkrétní kroky, které by k tomu vedly. Pouze jeden respondent uvedl, že se škola opravdu snažila, aby učitelství neopouštěl: „*škola udělala všechno, co mohla. Bojovali o mne a snažili se mi pomoci, jak jen to šlo.*“.

Vnímání profese učitele a jejího dopadu na život respondentů

Otázek, které se týkaly profesního ovlivňování života, bylo v dotazníku celkem pět. Byly to otázky následující: „*Těšil(a) jste se do práce?*“, „*Objevily se u Vás nějaké zdravotní/tělesné problémy v průběhu Vaší praxe?*“, „*Cítil(a) jste se unavený/unavená?*“, „*Byla pro Vás práce stereotypem?*“, „*Ovlivnila Vaše práce i Váš soukromý život?*“. Odpovědi na zmiňované otázky mohou odhalit, zda byli respondenti ohroženi syndromem vyhoření, který podle Johnsona a kol. (2014) nebo Píšové (2005) je u začínajících učitelů častým důvodem k odchodu.

Syndrom vyhoření je důsledkem pozvolného procesu, může se projevovat v rovině myšlenek, emocí, tělesných reakcí nebo pozorovatelného chování (Pešek & Praško, 2016). Mezi myšlenkové projevy respondenti v otevřených odpovědích uváděli své pocity jako nedoceníení nebo bezmoc. Dohromady 35 % (21) dotazovaných se do práce netěšilo.

V rovině tělesných reakcí se v průběhu praxe u 43,33 % (26) respondentů objevily zdravotní problémy a dokonce 91,67 % (55) respondentů se cítilo unaveně. Pro 18,33 % (11) dotazovaných byla praxe ve škole stereotypem a 76,67 % (46) začínajících učitelů ovlivnila práce soukromý život. U všech otázek se jedná o vysoké číslo. 23,33 % (14) respondentů navíc uvedlo jako jeden z hlavních důvodů k opuštění profese její náročnost. Tato zjištění jsou v souladu s Píšovou (2005), která u syndromu vyhoření začínajících učitelů uvádí mimo jiné i náročnost práce (viz str. 17).

Odvětví, ve kterých respondenti nyní pracují

Poslední oblastí, kterou se dotazník zabýval, bylo odvětví, ve kterém respondenti nyní pracují, resp. otázka, zda změnili obor zcela, nebo zda pracují s dětmi mimo školu. Z odpovědí je jasné, že 88,33 % (53) respondentů obor změnilo zcela a pouze 11,67 % (7) dotazovaných pracuje s dětmi dále, ovšem mimo školu – v neziskových organizacích, v DDM apod. Mezi odvětvími, kde nyní respondenti pracují, uvedli např. vzdělávání dospělých, vzdělávání v soukromém sektoru (firemní vzdělávání), PR, administrativu, překladatelství, média, turismus a cestovní ruch, hudební průmysl, manažerské pozice, mezinárodní vztahy, zdravotnictví, vědeckou práci, IT, personalistiku aj.

5.4 Kvalitativní část

Na kvantitativní část výzkumu navazovala část kvalitativní, která byla realizovaná pomocí rozhovorů se začínajícími učiteli, kteří odešli z profese. Sběr dat probíhal od ledna do února 2019. Celkem bylo osloveno 14 respondentů, kteří v dotazníkovém šetření uvedli, že mají zájem pokračovat i v rozhovorech na dané téma a kteří odpovídali zadaným kritériím. Zájem v pokračování ve výzkumu nakonec potvrdilo 7 respondentů (5 žen a 2 muži). Se všemi byly rozhovory uskutečněny.

Respondenti byli obeznámeni s tím, že rozhovor bude navazovat a prohlubovat předešlou fázi výzkumu (tedy dotazník). Před začátkem rozhovoru byli respondenti seznámeni s využitím jejich odpovědí, byli spraveni o tom, že rozhovor bude nahráván, ale vyhodnocován anonymně. Dále byli seznámeni s přibližnou délkou rozhovoru a požádáni o co možná nejpodrobnější a upřímné odpovědi.

Rozhovory byly realizovány převážně formou osobního setkání v prostředí a čase, které vyhovovalo respondentům. Kvůli časové náročnosti byly 2 rozhovory vedeny s využitím služby Skype (dlouhodobý pobyt v zahraničí, časová vytíženost). Průměrná délka rozhovoru byla 22 minut, kdy nejkratší rozhovor trval 11 minut 22 sekund a nejdelší 34 minut a 39 sekund.

Scénář rozhovoru je uveden v *Příloha 2 – Struktura rozhovoru*. Položky v rozhovoru i v grafické kartě (*Příloha 3 – Grafická karta*), která je součástí rozhovoru, vycházejí z podoby rozhovoru ve výzkumu Hanušové a kol. (2017).

5.4.1 Výzkumný soubor

Jak bylo řečeno výše, rozhovorů se zúčastnilo 5 pedagožek a 2 pedagogové s průměrným věkem 31,4 let. 5 respondentů studovalo Pedagogickou fakultu, zbylí 2 respondenti studovali fakulty jiné, jeden z nich následně absolvoval i pedagogické minimum. Bližší popis zkoumaného souboru je uveden v *Tabulka 16*. *Tabulka 17* zobrazuje jednotlivé předměty, které respondenti na školách vyučovali. Z přehledů je patrné, že vzorek pokrývá základní i střední školu i široké spektrum vyučovaných předmětů.

Tabulka 16 *Popis zkoumaného vzorku (rozhovory)*

Respondent	Pohlaví	Věk	Působíště	Rok odchodu z praxe	Studium
P1	Žena	35	Gymnázium	2016	Přírodovědecká fakulta
P2	Žena	27	2. stupeň ZŠ	2018	Pedagogická fakulta
P3	Žena	29	ZŠ (oba stupně)	2019	Pedagogická Fakulta
P4	Žena	40	2. stupeň ZŠ	2002	Pedagogická fakulta
P5	Žena	28	SOŠ	2016	Pedagogická fakulta
P6	Muž	31	2. stupeň ZŠ (soukromá škola)	2017	Pedagogická fakulta
P7	Muž	30	2. stupeň ZŠ	2018	Filozofická fakulta, pedagogické minimum

Tabulka 17 *Předměty vyučované respondenty*

Respondent	Vyučované předměty				
P1	Biologie	Chemie			
P2	Anglický jazyk	Výtvarná výchova			
P3	Výtvarná výchova	Pracovní činnosti	Přírodopis/Prvouka	Matematika	Tělesná výchova
P4	Hudební výchova				
P5	Anglický jazyk	Dějepis			
P6	Český jazyk	Hudební výchova			
P7	Český jazyk	Dějepis			

5.4.2 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

V úvodu rozhovoru byli respondenti znovu dotazováni na svou motivaci k učitelství, tentokrát vyjádřenou ne na škále, nýbrž vyjádřenou slovním popisem – jejich cestou k učitelství od počátečního rozhodnutí, přes studium až po nástup do praxe (*Popište, jakým způsobem jste se dostal(a) k učitelství, jaká byla Vaše cesta k učitelství?*). Všechny sedm respondentů mělo v dotazníkovém šetření vysoké hodnoty motivace při vstupu na vysokou školu (hodnoty 8 – 10) i po jejím absolvování (hodnoty 7 – 10). Z rozhovorů vyplývá, že u dvou respondentek se jednalo čistě o „dětský sen“ stát se učitelem, v těchto případech respondentky pokračovaly po základním vzdělávání na střední pedagogické školy a dále pak na Pedagogické fakulty (P2, P4). U respondentky P4 dále v rozhodnutí hrála roli i její dlouhodobá práce s dětmi mimo školu, stejný důvod, tedy volbu učitelství na základě motivace z předchozích zkušeností a praxe z doučování nebo působení na letních táborech zmiňují i další dva respondenti (P5, P6).

Zázemí respondentů také hrálo roli v rozhodnutí stát se učitelem, respondenti P1 a P6 uvádějí, že k učitelství byli vedeni i díky tomu, že jejich rodiče sami vyučují. Tři respondenti (P1, P3, P7) původně zvažovali jiné studium a kariéru, zajímali se o jiné obory. Z různých důvodů (uvedených v tabulce níže) rozhodnutí přehodnotili a skloubili tyto obory s učitelstvím.

Podrobnější popis motivací respondentů je uveden v *Tabulka 18*.

Tabulka 18 *Motivace k učení (rozhovory)*

-
- | | |
|----|--|
| P1 | Primární motivací pro respondentku byla práce s dětmi (<i>„chtěla jsem pracovat s dětmi a chtěla jsem dělat i biologii a chemii“</i>). Po střední škole se přihlásila na medicínu, chtěla dělat dětského lékaře. Na tuto školu respondentka nebyla přijata, následkem čehož přehodnotila i své rozhodnutí (i s ohledem na stres, který studenti lékařských fakult zažívají). K učitelství ji přivedla <i>„rodinná tradice“</i> . Matka i babička jsou učitelky. Zvolením učitelské profese respondentka skloubila práci s dětmi a přírodovědné předměty. |
| P2 | Respondentka chtěla učit již od dětství. Poté, co sama poprvé přišla do školy, věděla, že se chce stát učitelkou. Tento cíl i po základní škole sledovala, nastoupila na střední pedagogickou školu a poté i na Pedagogickou fakultu. |
-

-
- P3 K učení se dostala přes umění, studovala na střední škole umělecké obory a chtěla v oborech pokračovat i na vysoké škole, kam se opakovaně nedostala, další tři roky studovala VOŠ uměleckého směru. Stále chtěla studovat na vysoké škole, od známého se dozvěděla o výtvarném oboru na Pedagogické fakultě (v kombinaci s Pedagogikou). V průběhu studia se rozhodla pro učitelství, chtěla vést ostatní k výtvarné tvorbě. V rozhodnutí nastoupit do praxe také hrála roli délka studia (3 roky bakalářský program, 2 roky magisterský), respondentka chtěla po čase stráveném studiem učitelství jít „alespoň zkusit“ učit.
- P4 Být učitelkou byl pro respondentku „*dětský sen*“. Po ukončení základního vzdělávání nastoupila na střední pedagogickou školu a dále na Pedagogickou fakultu. Respondentka uvedla, že chtěla vždy učit, při studiích doučovala, hlídala děti, vedla kroužky apod. Učitelství pro ni byla vždy první volba.
- P5 Respondentka pracovala od 15 let s dětmi v rámci skautských táborů jako dozor nebo vedoucí, organizovala akce pro děti. Z těchto aktivit pak přirozeně vyplynulo, že učitelství je práce, kterou chce dělat a která ji baví. Po maturitní zkoušce se proto rozhodla pro studium na Pedagogické fakultě.
- P6 Oba rodiče respondenta jsou učitelé, proto bylo rodinné prostředí této profese nakloněné. Respondentova sestra také vystudovala Pedagogickou fakultu a nějaký čas učila. Motivací bylo tedy rodinné zázemí, které ho k učitelství vedlo. Původně studoval na Filozofické fakultě, ale zjistil, že nechce být vědec, proto začal studovat i na Pedagogické fakultě. Práce s dětmi ho vždy bavila (jezdil na tábory jako vedoucí), a proto chtěl v této práci pokračovat.
- P7 Respondenta od dětství bavila historie, chtěl se stát archeologem, ale své rozhodnutí přehodnotil. Uvědomil si, že by chtěl pracovat s lidmi, konkrétně učit historii. K té si později vybral druhý obor – český jazyk. Nikdy neuvažoval o tom, že by toto povolání nedělal. Svou motivaci popisuje jako velkou.
-

Respondenti byli dále dotazováni na jejich první dojem ze školy, jak probíhaly jejich první měsíce v praxi. Podrobné odpovědi respondentů jsou zaneseny v *Tabulka 19*.

Nejčastěji respondenti popisují své první dojmy a měsíce jako šok, kdy začínající učitelé zjistili, že nejsou připraveni na vše, co práce ve škole obnáší. Tento šok je v literatuře označován jako „profesní náraz“ nebo „šok z reality“ (např. Průcha, 2002). Dále respondenti popisují problémy s nedostatkem materiálu a ve většině případů i malou podporu ze strany vedení, malou informovanost apod. Nejčastěji respondenti situaci popisují jako „hození do vody“. Tyto výpovědi jen potvrzují, co uvádí Johnson et al. (2014) viz str. 17 této práce.

Z odpovědí je také vidět proměna přístupu vedení, které před nástupem začínajícího učitele v rozhodnutí učit na škole utvrzuje, ale po nástupu do praxe se podpora ze strany vedení vytrácí (P3, P5). Respondentka P2 naopak uvádí, že vedení pro ni bylo velkou podporou, což také vyzdvihuje v další otázce rozhovoru („*Překvapilo Vás něco na škole nebo v průběhu praxe?*“). Pozitivní překvapení uvádí také respondent P6, kterého překvapilo chování dětí, resp. že „*Děti nejsou tak špatné, jak se o nich říká a jak o nich mluví starší pedagogové.*“. Podle respondenta se o dětech říká, že nemají o školu zájem, z jeho zkušeností je tomu naopak. Je však nutné motivaci v žácích vzbudit, a proto by učitel měl hledat cesty k učení, které budou pro žáky zajímavé.

Dva respondenty (P4, P7) v učitelské praxi nepřekvapilo nic, a to hlavně díky vlastním předešlým praxím.

Zbylí respondenti se vyjadřují spíše negativně. Respondentku P3 překvapil přístup kolegů. Čekala, že pedagogický sbor bude držet víc při sobě, očekávala větší vstřícnost a vyšší podporu, co se týče například pomoci v průběhu nemoci nebo vyšší angažovanost při informování rodičů (kolegové ji neposkytovali informace ke konkrétním žákům, o které žádala). Starší kolegové s ní nezacházeli dobře, poukazovali na to, že je mladá a že oni mají více zkušeností. Proto vnímala prostředí jako nepříjemné. Respondentka P5 byla nemile překvapená přístupem studentů, který pramenil z vědomí toho, že se jedná o soukromou školu, za kterou rodiče platí. V těchto případech bylo těžké studenty motivovat. Respondentka P1, která také vyučovala na soukromé škole pak zmiňuje pro ni nepříjemný a svazující povinný dresscode pro učitele.

Tabulka 19 *Dojmy a pocity z prvních měsíců v praxi*

-
- | | |
|----|---|
| P1 | Respondentka popisuje své první dojmy ze školy jako „ <i>velký šok</i> “, a to hlavně z finanční stránky, kvůli čemuž musela mimo pracovní dobu studenty doučovat (jako další zdroj příjmu). Dojem ze školy popisuje „ <i>pocitem zkosnatělosti</i> “, na první škole nebyla spokojená a odešla z ní na konci zkušební doby, a to na základě nabídky ze soukromé školy. Respondentka uvedla, že pociťovala velký rozdíl mezi státní a soukromou školou např. co se vybavenosti týče, materiálů, možnosti tisku pracovních papírů apod. I v soukromé škole to pro ni bylo náročné, učila veškeré hodiny chemie na škole. |
|----|---|
-

-
- P2 První dojem byl kladný, vedení školy bylo otevřené, vše vysvětlovalo. Poskytovalo velkou podporu.
- P3 Respondentka popisuje první dojem ze školy jako skvělý, škola na ni působila moderně, bylo to pěkné prostředí. Před nástupem mluvila s vedením, které bylo vstřícné, otevřené k pořízení potřebných materiálů a dalších věcí a bylo velmi rádo za nové a mladé učitele. Škola na ni působila dojmem, že ji vyjdou vstříc i co se dalšího vzdělávání týče. Po nástupu toto reflektuje jako pouhý způsob nalákání mladých učitelů, jelikož realita byla odlišná (materiály se nepožívaly, finance na další vzdělávání škola poskytovat nechtěla apod.). Po nástupu dostala uváděcího učitele, ten ji pomáhal hlavně s administrativou, v ostatních směrech se cítila „*hozena do vody*“, vyučovala výtvarnou výchovu v 11 třídách, bez předešlé domluvy se stala třídní učitelkou. První měsíce respondentka popisuje jako náročné, byla však na výuku velmi pozitivně naladěná, snažila se výuku dělat zajímavou a pro žáky atraktivní, což některé třídy však neoceňovaly.
- P4 Respondentka byla přijata v přípravném týdnu a začala rychle učit, téměř bez informací: „*byla jsem hozena do vody*“. Jediné informace byly ty, kdy má učit a jaký předmět, dostala nějaké učebnice a vlastní místo (kabinet). Problémy s dětmi díky zkušenostem z předešlých praxí neměla, proto pro ni nebyl příchod do praxe takovým šokem.
- P5 Na školu se respondentka dostala přes známou, nastoupila na její místo. Vedení školy působilo seriózně a přívětivě, nabídku proto přijala. První měsíce byly zvláštní, respondentce byl přidělen kabinet, rozvrh, třídy, další informace jí chyběly. Respondentka tuto situaci popisuje slovy „*porad' si s tím, jak umíš*“. Se situací pracovala sama, uváděcího učitele neměla. Rady a podporu získávala od kolegů z kabinetu, kteří jí pomáhali tím, že ji poskytovali informace o žácích, upozorňovali na problémy apod. V dalších měsících se situace nezměnila, popisuje to slovy „*plav a snaž se*“.
- P6 Respondent na škole působil nejdříve jako asistent pedagoga (půl roku), po absolvování vysoké školy pak jako pedagog. Kvůli tomu mu ředitel školy ze začátku školního roku nepřiradil uváděcího učitele, toho dostal až po 2 měsících („*ředitel školy zapomněl, že jsem také začínající učitel*“). Zpočátku (i bez uváděcího učitele) nebyl nástup nijak těžký, jak respondent čekal, děti si na školu zvykaly a byly hodnější. Teprve v průběhu roku teprve začaly děti zlobit víc.
- P7 Praxe byla pro respondenta těžká, byl hodně nervózní a ve stresu, nevěřil si. Popisuje, že si na jednu vyučovací hodinu připravil materiálů cca na 10 hodin a bál se, že bude mít v 45 minutách prázdnou. Očekával, že bude s žáky jednat férově a oni s ním, že budou „*kamarádi*“. Uváděcího učitele spíše nerespektoval, protože byl staršího věku, až zpětně jeho rady docenil. Co se týče metodiky a vedení kolektivu, cítil se nezkušený, své výkony hodnotí negativně.
-

Opustit školství zvažovali respondenti v několika případech brzy po nástupu do praxe. Respondentka P3 si již v průběhu prvního pololetí uvědomila, že ze školy chodí unavená, bez energie. Nad odchodem uvažovala již ke konci prvního roku („odpočítávala jsem dny“). Odešla v průběhu prvního pololetí dalšího roku i kvůli zdravotním problémům. V průběhu prvního pololetí si i respondentka P4 uvědomila, že ve škole nechce pokračovat a po prvním roce z praxe odešla. Po prvním roce praxe odešel i respondent P6. Respondentka P5 o odchodu začala uvažovat po incidentu se studentem, jednalo se zhruba o polovinu října prvního roku praxe. Problémy se žáky a rodiči se dále stupňovaly, respondentka nakonec odešla na konci zkušební doby, nebyla spokojená s tím, jak se k řešení případů postavilo vedení školy. Z výzkumného souboru respondentka P5 působila na škole nejkratší dobu. Respondentka P2 školství opustila po 2 letech a zbylí respondenti (P1 a P7) po 4 letech praxe.

Hlavní příčiny vedoucí k drop-outu

Respondentům byla v průběhu rozhovoru poskytnuta grafická karta s nejčastěji uváděnými důvody k odchodu začínajících učitelů. Respondenti měli důvody seřadit od toho, který pro ně byl nejdůležitější (1) po ten, který v rozhodnutí nehrál významnou roli (6). Grafická karta je přiložena na konci práce jako *Příloha 3 – Grafická karta*.

Tabulka 20 *Důvody k odchodu (seřazené)*

Důvody k odchodu	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Průměr
Kolegové (vztahy s kolegy, přijetí, podpora začínajícího učitele)	6	6	2	2	5	5	6	4,57
Komunikace s rodiči	6	3	3	6	6	6	6	5,14
Společenský kontext (prestiž profese, finanční ohodnocení, vzdělávací reformy)	1	2	5	5	1	1	1	2,29
Škola (vybavenost, prostředí a klima školy, organizace)	2	5	4	3	4	3	6	3,86
Vedení školy (podpora, kontrola, komunikace)	6	1	6	1	2	2	6	3,43
Žáci (velikost třídy, počet žáků ve třídě, vztahy mezi učitelem a žáky, kázeňské problémy, motivace žáků, výsledky žáků)	6	4	1	4	3	4	6	4,00

Respondenti ve čtyřech případech označují společenský kontext jako hlavní důvod, dva respondenti označují jako hlavní důvod vedení školy a jeden respondent označuje jako svůj hlavní důvod k odchodu problému se žáky. Respondenti se ke každému důvodu, uvedenému na grafické kartě, vyjadřovali slovně a popisovali své zkušenosti. Hlavní důvody k odchodu respondentů jsou shrnuty v následujícím přehledu.

Tabulka 21 *Hlavní příčiny odchodu (rozhovory)*

-
- | | |
|----|---|
| P1 | Pro respondentku byl hlavním důvodem společenský kontext, konkrétně finanční ohodnocení bylo nízké. Respondentka je matka samoživitelka a uvádí, že nízký plat nebyl dostačující k uživení rodiny. Dále uvádí, že vzdělávací reformy dnešní doby vedou k tomu, že se děti stávají méně vzdělanými, resp. nic je nevede k tomu, aby si látku zapamatovaly (vše si mohou vyhledat na internetu a jsou k tomu také vedeni). Uvádí, že je práce s informacemi velmi důležitá, ale neměla by být brána jako hlavní aspekt výuky, některé znalosti by děti měly mít stále pevně zafixované. |
| P2 | Ačkoliv bylo vedení školy ze začátku velmi otevřené a respondentce pomáhalo, uvedla právě vedení jako hlavní důvod k odchodu, a to z důvodu toho, že nebylo možné na škole cokoli prosadit (např. změna přístupu ve výuce, inovace). Vedení školy se snažilo dobře vycházet s rodiči, proto pro ně škola dělala mnoho akcí. Respondentka vnímala čas určený na pořádání těchto mimoškolních akcí negativně. Čas by raději věnovala zkvalitnění výuky. |
| P3 | Jako hlavní důvod respondentka uvádí žáky, zdůrazňuje velké kázeňské problémy, které podle ní souvisí s velikostí školy a velikostí tříd. V hodinách se nedařilo dělat to, co by si přála, žáci byli hluční, respondentka na žáky musela neustále zvyšovat hlas („přeřvávat je“). „Řadu večerů jsem probrečela, protože jsem byla úplně hotová z toho, že mě neberou vůbec jako autoritu, že si na mě strašně dovolujou. Že furt jenom řvu, nic nenosej, nic nechťej dělat, nic nemaj. Začalo mě to udolávat.“ |
| P4 | Vedení školy respondentka viděla pouze při přijímacím řízení a párkrát na obědě. Nikdy se respondentky nezeptali (např. „jak vám to jde?“). Se zástupci řešila jednou kázeňské problémy, v jiném případě s vedením školy do kontaktu nepřicházela. Vztahy s vedením i komunikaci s kolegy popisuje negativně. |
| P5 | Respondentka označuje za hlavní důvod společenský kontext, dle jejího názoru si člověk nezvolí tuto profesi s výhledem velkého výdělku, dělá ji, protože ho práce baví a naplňuje. Dle respondentky nemá profese učitele ve společnosti dobrou pověst. Uvádí paradox naší společnosti, kdy učitel musí mít důkladné vysokoškolské vzdělání a z platu pak není většina lidí schopna uživit rodinu (musí se ve volném čase věnovat doučování, působení na jazykové škole nebo pracovat i v jiném zaměstnání). Respondentka říká, že pokud dojde k navýšení platu, tak se pravděpodobně prestiž zvýší. |
-

-
- P6 Co nejvíce ovlivnilo respondenta k odchodu, byl společenský kontext. To se týká hlavně nízkého finančního ohodnocení a problému, který s ním souvisí – výše nájmu v Praze. Prestiž učitele je také nízká, respondent se s tím setkával i ze stran kolegyň, které se podívovaly nad tím, že jako muž s rodinou učí. Prestiž učitelské profese je obecně nízká, pokud je učitelem muž, pociťuje toto vnímání ještě více. Zároveň si respondent myslí, že pokud by byl učitelem v menším městě nebo na venkově, byla by situace lepší, co se týče bytové problematiky i prestiže.
- P7 Nejvíce v rozhodnutí ovlivnil respondenta společenský kontext, hlavně finanční ohodnocení. Myslí si, že pokud by bylo finanční ohodnocení srovnatelné se zeměmi západní Evropy, ze školství by neodešel. Pokračovat v profesi nechtěl z důvodu zaopatření rodiny a kvůli bytovým podmínkám.
-

Problémy v praxi navíc prohloubil fakt, že **žádný z respondentů se po absolvování školy na učitelskou praxi necítil připravený**. Shodně respondenti uvedli, že by jim bývalo pomohlo mít více přípravné praxe v průběhu studia, vysoká škola je připravila na dané aprobace pouze teoreticky. Dva respondenti se shodují v tom, že by ve vyšších ročnících studia měly být přípravné praxe dlouhodobější např. minimálně na půl roku spojené s dlouhodobým působením na dané škole, které by byly spojeny se zpětnou vazbou apod.

Další respondent zdůrazňuje, že by studiu na vysoké škole prospěl větší důraz na práci s problémovými dětmi, na práci se žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování nebo se zdravotně znevýhodněnými žáky. Dále by respondentům pomohlo na fakultě seznámení se s administrativou školy, jedna respondentka popisuje, že na škole bylo hodně „papírování“, na které nebyla nijak připravena. Jiný respondent by mimo zmíněné návrhy ocenil i více modelových situací a zařazení do výuky práci s hlasem.

Dalším začínajícím učitelům by respondenti doporučili:

- Nastavení hranic pro žáky a nepolevování z nich, být důsledný.
- Počítat s časovou náročností práce.
- Nebýt důvěřivý – zjistit si, jak škola funguje dříve, než nastoupí.
- Věřit si a uvědomit si, že jsou rovnocenní s ostatními i staršími kolegy.
- Brát praxi s rezervou – nebýt hned na žáky přísný, ale brát v potaz u hodnocení např. přechod na druhý stupeň.
- Uhlídat si své ideály, aby nedošlo ke zklamání.
- Nebrat si věci osobně.

Návrhy respondentů ohledně toho, co by se bývalo muselo změnit ve školství, aby v profesi bývali zůstali, jsou následující: navýšení počtu personálu ve školách, zrušení inkluze, vyšší podpora ze strany vedení a kolegů, zlepšení finančního ohodnocení učitele, snížení počtu žáků ve třídě. Jeden respondent uvedl, že by se ve školství muselo změnit dost věcí, ale i přesto by se do něj nevrátil. Ostatní své návrhy dále rozvedli.

Pro respondentku P3 by bylo zásadním faktorem zrušení inkluze. Popisuje, že práci velmi komplikuje mít ve třídě tři děti s asistentem a dalších deset, které na asistenta mírou svého znevýhodnění nedosahují. Dále uvádí možnost snížení počtu žáků ve třídě, které by vedlo k tomu, že by se učitel mohl věnovat každému žákovi dostatečně. Jako poslední možnost pak uvádí, stejně jako respondenti P4, P5 a P6, vyšší podporu a kolegiálnost ve škole. Respondentka P5 uvádí také, že začínající učitelé dostávají často nadúvazek, což kvůli náročnosti prvních let nedoporučuje. Po návratu ze zahraničí však nevyklučuje, že se k učení vrátí, avšak v rámci jazykové školy, kam žáci docházejí na základě své vlastní motivace.

Respondenti P6 a P7 uvádějí také zlepšení finančních nebo bytových možností pro učitele. Respondent P7 vyzdvihl model z jiných zemí, kdy učitel je placen procentuálně z průměrného platu v daném regionu. Poukazuje na rozdíl ve stejných platech v Praze a v jiných regionech. Dle jeho názoru, pokud má školství někam směřovat a dále se rozvíjet, je nutné dostatečně odměnit vysokoškolsky vzdělané zaměstnance, kteří věnují čas vzdělávání dalších generací, a to ve škole přímou výukou, doma přípravami, hodnocením a dalšími aktivitami, a kteří se musejí sami dále vzdělávat.

Poslední otázka rozhovoru se respondentů dotazovala, zda by chtěli k problematice cokoli doplnit. Jejich vyjádření jsou zaznamenána v následující tabulce:

Tabulka 22 *Doplnění respondentů k fenoménu drop-out*

-
- P1 Respondentka by zpřísnila přijímací řízení na učitelské obory, zařadila by do nich povinné psychotesty a testy z českého jazyka. Dle jejího názoru by osobnost člověka, který chce dělat tuto profesi, měla být zkoumaná více do hloubky. Jako příklad uvádí několik svých spolužaček, které byly v praxi nešťastné, protože neměly předpoklady k výkonu učitelské profese. Díky psychotestům a reflexím nad přípravnými praxemi by mohlo být některým lidem včas řečeno, že pro ně není tato práce vhodná (v průběhu studia nebo na jeho začátku). Člověk by mohl brzy najít uplatnění jinde a později z profese neodcházet.
- P2 Ke zlepšení situace by podle respondentky přispěla větší spolupráce mezi základními nebo středními školami a školami vysokými. Ty by mohly připravovat různé materiály do učitelské praxe, větší spolupráci by ocenila i co se přípravné praxe během studia týče.
- P3 Respondentka uvedla, že syndrom vyhoření se netýká pouze učitelů po 20 letech, ale právě začínajících učitelů. To si na fakultě neuvědomila i přes to, že v rámci studia se tato problematika řešila. Vzpomněla si na to až po vstupu do profese a v průběhu učení. Sama uvádí, že nejspíš vyhořela. Začínající učitelé by si tento problém měli uvědomit a pracovat na jeho prevenci – pěstovat koníčky, trávit čas jinými aktivitami. Školy by také měly pomáhat učitelům, aby k vyhoření nedospěli – kurzy, poukázky na sport, relaxační místnosti.
- P4 Respondentka školu opustila před delší dobou a doufá, že se situace změnila. Nicméně vzhledem k náplni ročního kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení, který kvůli své nynější práci absolvovala, se obává, že se situace příliš nezměnila. V obsahu studia ji takové oblasti jako práce s týmem nebo podpora začínajícího učitele chyběly. Studium je, dle jejích slov, zaměřeno na právo, administrativu apod.
- P5 Respondentka poukazuje na to, že je nutné více promýšlet vzdělávací reformy.
- P6 Respondent uvádí, že pro začínajícího učitele je potřebný mentoring, podpora a dále pak snížení zátěže. Práci na plný úvazek pro začínajícího učitele vnímá jako opravdu zatěžující i ve spojitosti s třídnictvím, které často první nebo druhý rok dostávají. To pro ně představuje další velkou zodpovědnost a práci navíc. Po práci musí dělat přípravy na další den a učitelé nezbyvá čas na jiné věci („je to velká zátěž“). V prvním roce praxe by začínajícím učitelům umožnil méně přímé výuky, a naopak více zpětné vazby nebo následků, aby načerpali, co nejvíce stylů a metod výuky.
- P7 Respondent neměl nic k doplnění.
-

6 Problémy a limitace výzkumného šetření

Hned pro začátek je důležité zdůraznit, že je velmi obtížné studovat drop-out učitelů, jelikož takové učitele je těžké najít. Jelikož se nevyskytují ve školství a v České republice neexistuje databáze týkající se odejitých učitelů, činí jejich nalezení problém. Proto je také obtížné získat velký počet účastníků a následně lépe porozumět skutečným důvodům, proč odcházejí. Tato obtížnost se také zvyšuje s výběrem lokace, kde výzkum bude probíhat. V mém případě jsem zvolila hlavní město České republiky – jedním důvodem byla zajisté možnost se sejít s respondenty na rozhovor osobně, druhým důvodem pak byla náročnost většího výzkumu ve více regionech, která by v počtu jednoho výzkumníka byla značná. Proto si uvědomuji, že vzorek učitelů ve výzkumu není plně reprezentativní a tím ani zobecnitelný na celou skupinu začínajících učitelů.

Další limitací výzkumu mohou být 1. ředitelé škol mohli zapojení do výzkumu vyhodnotit jako rizikové a z toho důvodu na výzvu ve většině případů nereagovat, 2. technické problémy (rozpoznání oslovujícího e-mailu jako nevyžádané pošty/spamu).

S ohledem na časové i finanční možnosti považuji výzkumný vzorek za dostatečný, co se týče počtu respondentů i jejich různosti. Bylo by však vhodné ve výzkumu pokračovat, a to jednak v obvodech Praha 5 až Praha 10 pro analýzu celého hlavního města a dále i v jiných regionech pro možnou komparaci výsledků.

Dále je nutné uvědomit si, že na výsledek výzkumu má velký vliv i dobrovolnost účastníků a jejich zájem o problematiku.

7 Shrnutí výzkumu

Předcházející kapitoly slouží k shrnutí a interpretaci získaných dat. Tato kapitola pak shrnuje výsledky z obou částí výzkumu a zodpovídá výzkumné otázky. Uzavírá tak empirickou část diplomové práce.

7.1 Zodpovězení výzkumných otázek

V1: Jak vysoké motivace měli respondenti ke studiu učitelství a k výkonu učitelské profese?

Většina začínajících učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, měla při vstupu i po absolvování vysoké školy motivace k učení vysoké, v obou případech se jednalo o 76 až 78 % dotazovaných. Motivace k učení po absolvování vysoké školy se změnila (ať již s klesající nebo rostoucí tendencí) celkem 66,67 % (40) respondentům, u 33,33 % (20) zůstala neměnná s vysokými hodnotami motivace.

Po absolvování vysoké školy měla motivace respondentů tendenci klesat u vysokých hodnot a směřovat k průměrným hodnotám. Naopak u velmi nízkých hodnot motivace po absolvování vysoké školy rostla, často se jednalo o nárůst na hodnoty vysoké. Radikální proměnou motivace k učení prošlo celkem 11,67 % (7) respondentů, kterým se motivace zvýšila či snížila o 6 až 9 hodnot na škále. V ostatních 55 % (33) případech se jednalo o změnu motivace průměrně o +/- 2 hodnoty.

Pro motivaci k profesi učitele hrálo roli několik faktorů. Někteří respondenti pokračovali v dlouhodobé práci s dětmi – brigády i první pracovní zkušenosti měli z táborů, doučování nebo hlídání. Tato práce je naplňovala, a proto pro ně bylo přirozené zvolit si učitelský obor jako své další studium a následnou kariéru. Jiným faktorem pro respondenty byla např. rodinná tradice, kdy členové rodiny (rodiče, prarodiče nebo sourozenci) vykonávají nebo vykonávali profesi učitele. Cesta k učitelství vedla u několika respondentů přes studium jiného oboru, který se rozhodli později vyučovat.

Z výsledků jak kvantitativní, tak kvalitativní části výzkumu vyplývá, že mají začínající učitelé vysokou motivaci k výkonu učitelské profese. Tento výsledek osobně považuji za velmi pozitivní, nicméně je důležité si uvědomit, že právě skupina takto silně namotivovaných lidí se ocitá ve velkém nebezpečí vyhoření. Jelikož vysoká motivace, zájem, aktivita i nasazení začínajících učitelů může velmi rychle přejít v pomalé vyhasínání

a skončit právě vyhořením (burn-out syndrom). Proto je zapotřebí, aby začínajícím učitelům byla poskytnuta podpora, kterou nutně potřebují.

V2: Jaké jsou hlavní příčiny odchodu začínajících učitelů z profese?

Jak je patrné z kapitoly *Míra odchodu začínajících učitelů* problematika vysoké míry drop-outu začínajících učitelů se týká i ostatních zemí Evropy nebo USA. Příčiny, které vedou k odchodu začínajících učitelů, je proto nutné odhalit a začít na nich pracovat, aby se situace změnila, a i evropské země mohly, stejně jako země asijské, vykazovat nízkou míru drop-outu u začínajících učitelů.

Respondenti mezi hlavní příčiny odchodu z profese uvádějí v sestupném pořadí výši platu a s ní spojené finanční problémy, náročnost práce, žáky, celkové směřování školství, vedení školy, prestiž povolání. Mezi méně časté příčiny (10 % respondentů a níže) dále uvádějí komunikaci s rodiči, pedagogický sbor, organizaci ve škole nebo vybavenost/technické zázemí školy.

Pro celkem 50 % dotazovaných byla hlavním důvodem k odchodu právě finanční odměna za odvedenou práci. Nízký plat jako hlavní důvod k odchodu uvádějí i tři respondenti v rozhovorech, kteří tento důvod dále rozvádějí. Ač o výši platu učitelů věděli dříve a počítali s ní, bylo pro ně těžké následně uživit sebe a později i rodinu. Dva pedagogové tuto problematiku pak vztahují čistě k Praze, kde je např. nájem velmi drahý a z učitelského platu těžko dosažitelný. Poslední respondentka v rozhovoru také uvedla, že pro ni jako pro matku, která musí sama živit děti, byla situace zcela neúnosná. Je možné, že se jedná převážně o problém pražských začínajících učitelů a v jiných krajích by hlavní důvod k odchodu byl jiný. Proto by bylo vhodné ve výzkumu dále pokračovat i v jiných regionech (dotazník je tomu také tak přizpůsobený).

Obdobný výsledek vykazuje i studie Hanušové (2017), kde oblast společenského kontextu (vzdělávací politika, prestiž učitelské profese ve společnosti, společenský i finanční ocenění) uvedlo jako důvod v první fázi výzkumu 72,7 % a ve druhé 46,7 % začínajících učitelů, kteří odešli z praxe (v textu označení jako leavers).

Pro srovnání z kanadského výzkumu Karsentiho s Collinem uvedeném v článku *Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey* (2013) naopak

vzešlo, že nízký plat nebyl významným faktorem pro odchod začínajících učitelů. Zde samozřejmě hraje roli i rozdíl mezi průměrným platem učitelů v Kanadě a v České republice. Podle OECD (2019) je rozdíl průměrné roční hrubé mzdy začínajících učitelů v České republice a v Kanadě po odečtení pojištění a před daňovými srážkami 20 252 až 20 279 dolarů (v přepočtu 460 956,- až 461 570,- Kč).

V3: *Co by respondenty podpořilo v setrvání v profesi?*

Dvěma nejvíce zmiňovanými faktory, které by respondentům pomohly v setrvání v profesi, bylo zvýšení platu a zvýšení podpory začínajícího učitele.

Zvýšení platu by bývalo pomohlo celkem 51,67 % respondentů, přičemž pouze 10 % respondentů tuto možnost také uvádí v otázce „*Mohla daná škola udělat něco, abyste zůstal(a)?*“ – respondenti si tedy uvědomují, že navýšení platu není v kompetenci samotných škol. Vyšší podporu pro začínající učitele pak uvádí 31,67 % dotazovaných. V konkrétních příkladech uvádějí několik možností, které by je bývaly v začátcích výrazně podpořily: snížení přímé výuky/zvýšení přípravy na hodiny, otevřený přístup k novým a progresivním metodám výuky, otevřenost k nápadům začínajících učitelů, nové možnosti zaučování (párová výuka, více náslechy), méně administrativy nebo bonusy za odvedenou práci.

Podpora začínajících učitelů v jejich začátcích – v adaptačním období – je v dnešní době stále neukotvená, kvůli čemuž 51,67 % respondentů neprošlo žádnou formou adaptačního období. Z odpovědí respondentů pak vychází, že by preferovali více různorodých aktivit, které by vedly k větší spokojenosti v tomto kritickém období. Jedná se o aktivity jako podpora při koncepci výuky/konzultace, párová výuka, náslechy, reflexe, supervize, hospitace, další vzdělávání na univerzitách, videohospitace nebo sdílení znalostí a zkušeností s kolegy, které také ve většině případů (38,33 %) neformálně na školách probíhá. Největší rozdíly mezi realizací adaptačního období a preferencemi začínajících učitelů jsou ve formě podpory při koncepci výuky (+53,34 % v preferencích), formou párové výuky (+46,66 %) nebo pomocí supervize (+31,67 %).

Z druhé fáze výzkumu dále vyplývá, že se žádný respondent necítil na učitelskou praxi po absolvování vysoké školy (ať pedagogické či jiné) připravený. Shodně upozorňují na

nedostatečné přípravné praxe v průběhu studia a navrhuji, aby praxe ve vyšších ročnících byly dlouhodobé v rámci několika měsíců spojené s komplexním působením na jedné škole.

Tuto možnost nabízí např. program Učitel naživo, jednoletý nebo dvouletý výcvik pro budoucí učitele, který spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové apod. Pedagogická fakulta UK výcvik uznává kredity, podporuje v zájmu o něj (pokrytí části nákladů) apod.

V4: Pracují respondenti dále s dětmi mimo školu?

I přes vysoké motivace k profesi učitele a tím pádem k výkonu práce převážně s dětmi, respondenti po odchodu z profese v 88,33 % případů změnili zcela obor a pouze 11,67 % dotazovaných dále pracuje v oborech s dětmi – ve školských zařízeních např. v Domovech dětí a mládeže nebo v neziskových organizacích.

Z 53 respondentů, kteří změnili obor celkem 9,43 % (5) respondentů působí jako lektori dospělých nebo se věnují soukromé výuce. Zbylí respondenti si našli zaměstnání buď zcela v jiném oboru nebo v oboru spojeném se svojí aprobační (překladačství, muzejnictví, informatika aj.). Učitelé aprobační jako je cizí jazyk nebo informatika jsou obzvláště drop-outem ohroženi (viz konec kapitoly 3.3 *Míra odchodu začínajících učitelů*), velice často odcházejí z profese, nebo do ní po absolvování školy nenastoupí, a to z důvodu možnosti se uplatnit mimo školství. Proto je nutné hledat způsoby, jak tyto (a ostatní) učitele ve školách udržet.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala fenoménem drop-outu u začínajících učitelů. V teoretické části jsem se v jednotlivých kapitolách snažila ve stručnosti uvést čtenáře do problematiky tohoto jevu, a to postupně přes úvodní kapitoly, kde vymezují profesi učitele, jeho kompetence nebo současné problémy učitelské profese jako je feminizace českého školství nebo stárnutí pedagogických sborů. V dalších kapitolách se věnuji vstupu do profese a problémům, které jsou s tímto vstupem spojeny. Přes tyto kapitoly se čtenář dostává k jádru diplomové práce – k vymezení drop-outu, k odhalení jeho příčin, míry a důsledků. Teoretická část diplomové práce je uzavřena kapitolou o možnostech prevence drop-outu u začínajících učitelů.

Empirická část práce je tvořena vyhodnocením a interpretací výzkumného šetření kvantitativní i kvalitativní fáze. Respondenti uváděli příčiny z interaktivní, institucionální i kulturní roviny, což není nijak překvapivé, jelikož spolu tyto roviny interagují a odchod začínajícího učitele je výsledkem několika faktorů z různých rovin. Nejčastěji uváděným důvodem k odchodu z profese byla výše platu a s ní spojené finanční obtíže. Tento důvod deklarovala polovina respondentů. Zvýšení platu by nejen začínajícím učitelům pokrylo životní náklady, ale zároveň by zvýšilo prestiž učitelské profese.

Dalším důvodem byla nízká podpora učitelů v jejich začátcích. Je zarážející, že 51,67 % začínajících učitelů neprošlo žádnou formou adaptačního období na škole. Lze říci, že byli ponecháni sami sobě a museli si sami poradit s počátečními problémy spojenými například s výukou, administrativou atd. Začínající učitelé tuto situaci sami reflektovali pojmem „hození do vody“. Ti, kteří byli podpořeni a prošli určitou formou adaptačního období, s ní však ve většině případů nebyli spokojeni a preferovali by jiné a různorodější možnosti podpory. Jelikož forma adaptačního období není nijak formálně daná, je na samotné škole, jakým způsobem se k tomuto krizovému období postaví.

Ve výzkumu jsou shrnuty nejčastější návrhy a možnosti této podpory, které pocházejí od samotných začínajících učitelů. Je samozřejmé, že každému jedinci vyhovuje jiný přístup podpory, nicméně je zajímavé pozorovat, jak se preference začínajících učitelů liší od realizace adaptačního období na školách. V ideálním případě by adaptace měla probíhat

formou, na které se shodnou obě strany – začínající učitel a vedení školy – proto by tyto návrhy vedení škol mělo zvážit.

Stejně tak důležitým podnětem z výzkumu je provázanost studia učitelství s dlouhodobější přípravnou praxí (kterou kvitují v rozhovorech všichni respondenti) nebo s možností úpravy pracovního poměru, kde by bylo ubráno přímé výuky ve prospěch kvalitní přípravy začínajícího učitele na výuku.

Formální úpravou adaptačního období se zabývalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v rámci připravovaného kariérního systému učitelů v České republice, který však nakonec nebyl prosazený. Mimo zavedení dvouletého adaptačního období se návrh zabýval i kariérním postupem učitelů. Osobně tento záměr považuji za stěžejní, jelikož respondenti několikrát uvedli jako důvod k odchodu z profese i nemotivující kariérní prostředí a nemožnost kariérního postupu.

Řešením situace se zdá být: 1. provést změny v přípravném vzdělávání učitelů (zvýšení praxe, zařazení do výuky více aspektů práce učitele (administrativa)), 2. zvýšení podpory začínajícího učitele různými formami.

Nesmíme však opomenout, že drop-out začínajících učitelů nelze chápat pouze jako negativní jev. Ve výzkumu se našel respondent, který přiznal „*že nechtěl být učitelem*“ a jeho motivace k učení byla minimální a neměnná. Drop-out je někdy tedy jev adekvátní. Pro učitelskou profesi je v takovém případě přínosné, jestliže začínající učitelé, kteří si uvědomili, že pro ně profese není vhodná, odejdou.

Jsem si vědoma limitů výzkumu uvedených výše (viz kapitola 6 *Problémy a limitace výzkumného šetření*). Přes tyto limity jsem přesvědčena, že je diplomová práce přínosná i v této podobě s možným rozšířením do budoucna. Domnívám se, že díky výzkumu byly odhaleny nové problémy spojené s fenoménem drop-outu, které pomohou, byť nepatrně, situaci v České republice zlepšit.

Seznam použitých informačních zdrojů

AEE. (2004). Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bobbitt, S. A. ([1994]). Characteristics of stayers, movers, and leavers: results from the teacher followup survey : 1991-92. Washington, DC: For sale by the U.S. G.P.O.

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–139.

Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Prestiž povolání – únor 2016. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/2013-prestiz-povolani-unor-2016>

Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers. Educational Policy Series #5.*

Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demands and standards: How can we ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child.* New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Tamor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48.

Eurydice. (2015). Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. DOI: 10.2797/640917.

Gavora, P. (2008). Úvod do pedagogického výskumu (4., rozš. vyd). Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., et al. (2017). Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita.

Havlíčková, M. (2011) *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní.

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.

Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle: University of Washington.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele [Online]. *Pedagogika*, 67(1). <http://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting [Online]. *Teachers And Teaching*, 20(5), 530-546. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decision. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.

Kalhous, Z. & Horák, F. (1996) k aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), s. 245-255.

Karsenti, T. & Collin, S.(2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*. 3(3), 141-149. DOI: 10.5923/j.edu.20130303.01.

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances [Online]. *International Review Of Education*, 59(5), 549-568. <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

Kukla-acevedo, S. (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions [Online]. *Journal Of Educational Research*, 102(6), 443-452. <http://doi.org/10.3200/JOER.102.6.443-452>

Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000–2001*. Washington: U.S. Department of Education.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature [Online]. *Teaching And Teacher Education*, 15(8), 835-848. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)

Manuel, J. (2003). Such are the ambitions of youth: Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in NSW. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139–151.

Martel, H. A. (2009). *Effective strategies for general and special education teachers* [Senior Honors Theses]. Michigan: Eastern Michigan University.

Kolářková, J. (2003). Supervize. In Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.

MŠMT, výkaz R 13-01 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2017.

MŠMT, výkaz R 13-01 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2018.

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

OECD. (2019). "Teachers' salaries" (indicator), <https://doi.org/10.1787/f689fb91-en> (accessed on 23 March 2019).

OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2017). Teachers by age. [online] [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>

Pešek, R., & Praško, J. (2016). Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie. V Praze: Pasparta.

Petrenko, R. Nabídka supervizí pro školy v roce 2016 měla úspěch. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 16.10.2016 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize>

Píšová, M. & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 66(4), 386-407. ISSN 0031-3815.

Píšová, M. (2005). Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Podlahová, L. (2004). První kroky učitele. Praha: Triton.

Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). Populace českých učitelů. s. 396-401. In Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2013). Moderní pedagogika (5., aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník (6., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools [Online]. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.001>

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 465–480.

Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching [Online]. *Teaching And Teacher Education*, 43, 37-45. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Sturman, M. C., Cheramie, R. A., & Cashen, L. H. (2005). The impact of job complexity and performance measurement on the temporal consistency, stability, and test-retest reliability of employee job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 269–283.

Šimoník, O. (1994). Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů). Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (2009). Začínající učitelé. s. 419-423. In Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.

Urbánek, P. (2009) Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. s. 402-407. In Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Vašutová, J. (2002). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Struktura rozhovoru

Příloha 3 – Grafická karta

Příloha 4 – Oslovují e-mail pro ředitele škol a jejich zástupce

Příloha 5 – Oslovují e-mail pro pedagogické sbory

Příloha 6 – Přepis hlavní části rozhovoru s respondentkou P2

Seznam tabulek

Tabulka 1 Podíl žen v učitelské profesi.....	11
Tabulka 2 Prestiž učitelské profese	13
Tabulka 3 Činnosti, které dělají začínajícím učitelům problémy	16
Tabulka 4 Míra drop-outu u začínajících učitelů v různých zemích	23
Tabulka 5 Programy uvádění do praxe.....	27
Tabulka 6 Počet oslovených škol	34
Tabulka 7 Městské obvody, ve kterých respondenti působili	37
Tabulka 8 Jednotlivé aprobace respondentů.....	39
Tabulka 9 Změny motivace k učitelství	42
Tabulka 10 Změna motivace k učitelství (popisné statistiky)	42
Tabulka 11 Změna motivace respondentů I (popisné statistiky)	44
Tabulka 12 Změna motivace respondentů II (popisné statistiky)	46
Tabulka 13 Adaptační období – realizace	49
Tabulka 14 Adaptační období – preferované způsoby realizace	49
Tabulka 15 Příčiny respondentů k odchodu z profese.....	53
Tabulka 16 Popis zkoumaného vzorku (rozhovory).....	57
Tabulka 17 Předměty vyučované respondenty	57
Tabulka 18 Motivace k učení (rozhovory)	58
Tabulka 19 Dojmy a pocity z prvních měsíců v praxi.....	60
Tabulka 20 Důvody k odchodu (seřazené)	62
Tabulka 21 Hlavní příčiny odchodu (rozhovory)	63
Tabulka 22 Doplnění respondentů k fenoménu drop-out.....	66

Seznam grafů

Graf 1 Věk respondentů.....	36
Graf 2 Kalendářní rok odchodu respondentů z profese.....	38
Graf 3 Změna motivace respondentů I	43
Graf 4 Změna motivace respondentů II.....	45
Graf 5 Délka uvádění do praxe.....	47

Seznam obrázků

Obrázek 1 Programy uvádění do praxe	27
---	----

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník

Odchod začínajících učitelů z profese

Dobrý den,

jmenuji se Martina Krejčová a studuji na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

V rámci magisterského studia zpracovávám diplomovou práci na téma "Odchod začínajících učitelů z profese", která má za cíl popsat tento problém a hledat možná řešení týkající se častého odchodu začínajících učitelů z praxe (maximálně do 5 let po nástupu do praxe).

Ráda bych Vás poprosila o účast ve výzkumu na toto téma a vyplnění celého dotazníku, který je zcela ANONYMNÍ.

Děkuji,

Bc. Martina Krejčová (krejcovamartina@seznam.cz)

1. Vaše pohlaví
Žena Muž
2. Váš věk
3. V jakém kraji jste učil(a)? (Pokud se jednalo o Prahu, uveďte prosím městskou část)
4. Na jakém stupni vzdělávání jste působil(a)?
ZŠ 1. stupeň SŠ – střední odborná škola
ZŠ 2. stupeň SŠ – gymnázium
Jiné SŠ – střední odborné učiliště
5. Jaká byla Vaše aprobace?
6. Jak dlouho jste ve školství působil(a)?
necelý 1 rok 1-3 roky 3-5 let
7. V jakém kalendářním roce jste školství opustil(a)?

- Ano Ne
- a. Pokud jste v předešlé otázce zvolil(a) odpověď ne, uveďte prosím, jakou školu jste studoval(a).

- Velmi malá 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Vysoká

- Ne, zůstala stejná Ano, k lepšímu Ano, zhoršila se

- | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------------------------------|
| Učit jsem nechtěl(a),
ale nic jiného mi nezbylo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Rozhodně
jsem
chtěl(a)
učit |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------------------------------|

- Uvádějící (adaptační) období je jedna z příležitostí, jak začínající učitele podpořit v prvních a nejnáročnějších letech profese. Lze jej definovat jako systémovou podporu absolventů pedagogických fakult, resp. začínajících učitelů při nástupu do praxe. V praxi se jedná o spolupráci začínajícího učitele s učitelem uvádějícím, který mu pomáhá nejen s praxí ale i s administrací apod.*

- | | | | |
|----------------|-------|----------|-------------------------|
| Méně než 1 rok | 1 rok | 1-2 roky | Škola jej neposkytovala |
| Jiné | | | |

- | | | |
|-----------|----------------|--|
| Hospitace | Párová výuka | Semináře/další vzdělávání na univerzitách |
| Náslechy | Videohospitace | Podpora při koncepci výuky (konzultace a pomoc s plánováním výuky) |
| Reflexe | Supervize | Sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli |
| Nebylo | Jiné | |

14. Jaké způsoby realizace tohoto období byste preferoval(a) Vy sám/sama? (možnost více odpovědí)

Hospitace	Párová výuka	Semináře/další vzdělávání na univerzitách
Náslechy	Videohospitace	Podpora při koncepci výuky (konzultace a pomoc s plánováním výuky)
Reflexe	Supervize	Sdílení znalostí a zkušeností s ostatními učiteli
Nebylo	Jiné	

15. Měl(a) jste v rámci uvádění do praxe uvádějícího učitele?

Přidělený učitel, který Vás měl na starost a pomáhal Vám s praxí a dalšími náležitostmi.

Ano Ne

16. Těšil(a) jste se do práce?

Ano Ne

17. Kdo Vám pomáhal řešit problémy s výukou, administrací a jinými úkoly spojenými s učením? (možnost více odpovědí)

Uvádějící učitel	Jiný pedagog	Vedení školy	Nikdo
Jiné			

18. Na koho jste se mohl(a) obracet při problémech týkajících se Vaší praxe? (možnost více odpovědí)

Uvádějící učitel	Jiný pedagog	Vedení školy	Nikoho
Jiné			

19. Obracel(a) jste se s problémy na vedení školy?

Ano Ne

a. Pokud ne, proč?

20. Jaké byly hlavní důvody, proč jste se rozhodl(a) opustit školství?

21. Co by Vám pomohlo ve školství zůstat?

22. Mohla daná škola udělat něco, abyste zůstal(a)? Uveďte konkrétní příklady.

23. Objevily se u Vás nějaké zdravotní/tělesné problémy v průběhu Vaší praxe?

Ano Ne

24. Cítil(a) jste se unavený/á?

Ano Ne

25. Byla pro Vás práce stereotypem?

Ano Ne

26. Ovlivnila Vaše práce i Váš soukromý život?

Ano Ne

27. V jakém oboru nyní pracujete?

s dětmi mimo školu (neziskové organizace, DDM, komunitní centra...)

Jiný obor

a. Pokud jste zvolil(a) jiný obor, o jaký se jedná?

28. Pokud byste byl(a) ochotný/á se zúčastnit další fáze výzkumu (rozhovory) na toto téma, prosím zanechte na sebe kontakt. Stále platí, že bude zcela zachována Vaše anonymita.

29. Odkud jste se o dotazníku dozvěděl(a)?

Bývalý kolega

Sociální síť

Přes známého

E-mail

Jiné

30. Pokud máte jakékoliv připomínky k dotazníku nebo k tématu obecně, můžete je uvést níže.

Příloha 2 – Struktura rozhovoru

1. Popište, jakým způsobem jste se dostal(a) k učitelství, jaká byla Vaše cesta k učitelství?
2. Jaký byl Váš první dojem ze školy? Jak probíhaly Vaše první měsíce na škole?
3. Překvapilo Vás něco na začátku nebo v průběhu profesní praxe?
4. Po jak dlouhé době jste se rozhodl(a) školství opustit?
5. Jaký byl hlavní důvod Vašeho odchodu? (seřazení na grafické kartě, vyjádření ke každému bodu)
6. Co by se muselo změnit, abyste zůstal(a)?
7. Cítil(a) jste se po fakultě na praxi připravená? (Na co Vás studium nepřipravilo?)
8. Upozornil(a) byste další začínající učitele na něco konkrétního ve školství?
9. Chtěl(a) byste něco doplnit?

Příloha 3 – Grafická karta

Označte prosím, jaká oblast Vás nejvíce ovlivnila k odchodu ze školství (od 1 do 6, kdy 1 označuje oblast, která Vás ovlivnila nejvíce, 6 nejméně).

- ☐ Kolegové (vztahy s kolegy, přijetí, podpora začínajícího učitele)
- ☐ Komunikace s rodiči žáků
- ☐ Společenský kontext (prestíž profese, finanční ohodnocení, vzdělávací reformy)
- ☐ Škola (vybavenost školy, prostředí a klima školy, organizace)
- ☐ Vedení školy (podpora, kontrola, komunikace)
- ☐ Žáci (velikost třídy, počet žáků ve třídě, vztahy mezi učitelem a žáky, kázeňské problémy se žáky, motivace žáků, výsledky žáků)

Příloha 4 – Oslovují e-mail pro ředitele škol a jejich zástupce

Vážený pane řediteli, vážené zástupkyně,

jmenuji se Martina Krejčová a studuji Pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově. V rámci magisterského studia zpracovávám diplomovou práci na téma "Odchod začínajících učitelů z profese", která má za cíl popsat tento problém a možná řešení týkající se častého odchodu začínajících učitelů z praxe (maximálně do 5 let po nástupu do praxe).

Pokud někoho takového znáte (ať už mezi svými známými nebo mezi bývalými kolegy), chtěla bych Vás poprosila o zaslání dotazníku týkající se daného tématu. Respondenty je těžké získat, ale věřím, že i Vy máte zájem o toto téma a jeho nápravu.

Odkaz na dotazník: https://1url.cz/@vyzkum_Krejцова

Dále jsem se Vás chtěla zeptat, zda nedisponujete přehledem, kolik začínajících učitelů odešlo do 5 let z Vaší školy. Z výsledků, které mi poskytnou ředitelé škol či jejich zástupci, mohu zmapovat stav tohoto jevu na základních a středních školách.

Předem děkuji. Pokud by Vás zajímal výsledek výzkumu, neváhejte mě kontaktovat.

Bc. Martina Krejčová (krejcovamartina@seznam.cz)

Příloha 5 – Oslovují e-mail pro pedagogické sbory

Vážení pedagogové,

jmenuji se Martina Krejčová a studuji Pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově. V rámci magisterského studia zpracovávám diplomovou práci na téma "Odchod začínajících učitelů z profese", která má za cíl popsat tento problém a možná řešení týkající se častého odchodu začínajících učitelů z praxe (maximálně do 5 let po nástupu do praxe).

Pokud někoho takového znáte (ať už mezi svými známými nebo mezi bývalými kolegy), ráda bych Vás poprosila o zaslání dotazníku týkající se daného tématu. Respondenty je těžké získat, ale věřím, že i Vy máte zájem o toto téma a jeho nápravu.

Odkaz na dotazník: https://1url.cz/@vyzkum_Krejцова

Předem děkuji. Pokud by Vás zajímal výsledek výzkumu, neváhejte mě kontaktovat.

Bc. Martina Krejčová (krejcovamartina@seznam.cz)

Příloha 6 – Přepis hlavní části rozhovoru s respondentkou P2

Tazatel (T)

Respondentka (P2)

T: Jak byste popsala Vaši motivaci k učení, jaká byla Vaše cesta k učitelství?

P2: No...já jsem prakticky chtěla učit už od malička. Prostě, co jsem poprvý přišla do školy, tak jsem věděla, že chci být učitelka. *(směje se)* Takže opravdu od malička, takže jsem si za tím šla. Šla jsem na střední pedagogickou školu, na lyceum v X¹⁵, pak jsem šla do X¹⁶ na ped'ák.

T: A jaká byla cesta k učení na té dané škole, ze které jste pak odešla?

P2: Jednoduchá hrozně, já jsem v podstatě hledala nějakou školu, která mi bude vyhovovat tzn. která bude mít nějaký cíle, bude se někam posouvat v těch oborech, které jsem vystudovala, takže výtvarka a angličtina. Vedoucí katedry angličtiny nám, nebo teda mně, doporučila pár škol, který jsou jako zajímavější. Tam jsem poslala životopis, a protože je málo učitelů, tak mě vzali prostě hned do té jedny, která se mi jako líbila. Takže to bylo strašně jednoduchý.

T: A jaký byl Váš první dojem z té školy, jak probíhaly první měsíce na té škole?

P2: Jo...dojem byl hrozně dobřej, protože vedení bylo úplně skvělý – hrozně otevřený, všechno nám vysvětlovali, strašná podpora vedení tam byla. Takže to bylo super ze začátku.

T: A překvapilo Vás něco?

P2: No právě tohle. Překvapila mě právě ta podpora toho vedení, protože na školách, kde jsem byla na praxi, tak tam se s náma nikdo nebavil. Bylo vidět, že učitelé se mezi sebou nebaví, ředitel se nebaví s učitelem. Bylo to takový hrozně zvláštní prostředí a tady tomu bylo úplně jinak právě. Takže to bylo super.

T: A ještě něco Vás překvapilo, třeba i negativně?

P2: Negativně na začátku vůbec asi nic.

¹⁵ Místo není uvedeno z důvodu zachování anonymity

¹⁶ Místo není uvedeno z důvodu zachování anonymity

- T: Kdy došlo k nějakému zlomu, po jak dlouhé době jste se rozhodla školu opustit?
- P2: No...učila jsem 2 roky a zjistila jsem, že nechci zůstat na jednom místě, chci cestovat ještě chvíli, to byla asi první moje motivace a druhá motivace bylo – po čase člověk zjistí, že nemá takovou svobodu, jakou by chtěl mít v té škole, nemůže úplně třeba kolikrát ty cíle, který si vysní, tak úplně je nemůže protlačit, protože je člověk mladej a nikdo ho tak úplně neposlouchá. Ač třeba je tam jedinej, kdo má aprobaci – výtvarka, angličtina. Tak stejně i přesto jsou některý záležitosti těžký si prosadit. Tak to byl třeba problém. A další problém je plat, plat učitelů. To mě jako tížilo taky hodně.
- T: Já Vám teď pošlu takovou grafickou kartu, kde jsou nejčastější důvody, proč učitelé odchází a chtěla bych Vás poprosit o seřazení těchto důvodů – který pro Vás byl největší a postupně to odstupňovat. Přičemž 1 znamená, že to byl ten hlavní důvod a 6, že se jedná o důvod nejméně směřodatný.
- P2: *seřazuje důvody a krátce je komentuje (bude rozvedeno dále)*
- T: Mohla byste se ke každému z těchto bodů vyjádřit? Co tam bylo za problémy, co naopak fungovalo dobře?
- P2: No, tak třeba komunikace s rodiči pro mě byl problém, protože člověk je začínající učitel a rodiče mu prostě nevěří. To je takový základní kámen úrazu, si myslím. Já si myslím, že začínající učitel by neměl hned být třídní učitel. Já jsem třeba první rok nebyla třídní učitel, druhý už jo, ale stejně je to strašně brzo. Třeba, když člověk není třídní učitel, tak nemá tolik možností kontaktu s těma rodičema, není toho zase tolik, takže to se ještě dá, ale jakmile je člověk třídní, tak tá komunikace je hrozně moc.
- T: A v čem byla tedy ta komunikace problematická?
- P2: Problematická byla hlavně z časových důvodů, protože ty rodiče chtěj hrozně moc řešit, já taky chci hrozně moc řešit a bejt v kontaktu, ale jako časově to prostě není reálný. Já na to prostě nemám čas. Takže to byl asi největší problém no – časová nějaká indispozice.
- T: U toho vedení školy, které jste označila jako hlavní důvod, tak tam se jednalo, o co konkrétně?

- P2: Konkrétně. No, když jsem si chtěla cokoliv prosadit, tak to byl velkej problém.
- T: Nějaká změna nebo jiný přístup k výuce?
- P2: Jo, třeba. Toho tam bylo prostě hodně. Něco se třeba podařilo, ale jenom to, co se hodilo. Vždycky, co se hodilo paní ředitelce, tak to bylo v pohodě. Co se ale nehodilo, tak to šlo na druhou kolej, mě jako celkově vadilo, že na škole, kde jsem učila, tak paní ředitelka chtěla hlavně vypadat dobře před rodičema. Takže furt byly nějaký akce pro rodiče s dětma, což je sice krásný, ale zase z časových důvodů to prostě není reálný a místo toho, aby se ten čas věnoval kvalitě výuky, tak se věnoval na tadyhlety mimoškolní akce, což si myslím, že je jako škoda.
- T: U bodu týkajícího se společenského kontextu jste zmiňovala finanční ohodnocení, je ještě něco, co byste chtěla doplnit?
- P2: Celkově si myslím, že školy by měly být víc v kontaktu s rodiči a mělo by to být nějak podporováno. Zase on na to není moc čas, personálu ve školách je málo, ale dokad' tohle nepřijde, tak to nebude lepší. *(myšleno společenský kontext)*
- T: Rozumím, mohla byste mi ještě něco říct k žákům? Byly nějaké problémy – velikost třídy, množství žáků, kázeň? *(body uvedeny v grafické kartě)*
- P2: No to určitě. Moc žáků ve třídě určitě, protože dnešní metody nebo metody, co by chtěl člověk dnes využívat, tak by pro ně bylo určitě lepší, kdyby žáků bylo ve třídách mnohem míň. No, a to je asi jedinej problém, já jsem jako se žákama ani nějaký problém neměla. Problém, co jsem třeba ještě viděla je, že je málo asistentů. Prostě člověk má ve třídě žáky, kteří vyžadují opravdu individuální přístup – má tam cizince, který neumí vůbec česky, má tam děti s poruchama a nemá tam téměř nikoho k ruce.
- T: A měla jste nějakého asistenta?
- P2: No právě, že neměla. Mohli jsme si o něj občas říct, ale nebyl to nikdo, kdo by tam byl každej den a kdo by nějak pomáhal pořád, konstantně.
- T: S kolegy jste tedy problém žádný neměla?
- P2: Ne, občas někdo chtěl dobře poradit, protože jsme pořád mladý, ale třeba to nevyznělo dobře v mejch očích. Ale to jsou spíš takový malý nedorozumění.

- T: A co by se muselo změnit, abyste ve školství zůstala?
- P2: To je komplexní otázka...ehmmm...strašně moc by se asi muselo změnit. No všechno, co jsem teď říkala, by se muselo změnit. Všechny ty negativa.
- T: Kdybyste musela vybrat jeden stěžejní bod, co by se muselo změnit?
- P2: Je potřeba mnohem víc personálu ve školách. To si myslím, že by pomohlo.
- T: Cítila jste se po fakultě na praxi připravená?
- P2: Ne, vůbec. Absolutně ne. To je další bod no.
- T: A co by Vám pomohlo?
- P2: Pomohlo by mi víc praxe určitě. A začít pracovat v daný škole už za školy (*myšleno studia VŠ*). Protože to, že jde člověk 14 dní na praxi, kde oni ví, že odejdete a že tam jako v podstatě nic neuděláte, tak je úplně k ničemu. Takže je potřeba chodit konstantně třeba do jedné školy nebo klidně víc škol, ale nějak dlouhodobě tam působit.
- T: Upozornila byste na něco další začínající učitele? Na co si mají dát pozor, s čím mají počítat?
- P2: Že není na nic čas, jakmile člověk přijde do školy, tak není na nic čas a člověk má jako furt pocit, že není s něčím hotovej. Pořád, prostě ta práce není hotová, pořád je co dělat. Tak to je asi takový nejtěžší.
- T: A chtěla byste ještě něco doplnit k tomu tématu, napadá Vás něco?
- P2: Ještě bych chtěla, kdyby školy více komunikovaly s vysokýma školama. Kdyby vysoký školy, já nevím, připravovaly materiály pro školy. Kdyby fungovala nějaká lepší spolupráce, co se týče té praxe a materiálů.
- T: Napadá Vás ještě něco?
- P2: Asi jsem už řekla všechno.
- T: Ode mě je to takhle všechno, už jsem se Vás zeptala na vše, co jsem chtěla, takže teď je to prostor jenom pro Vás, pokud Vás cokoliv napadá k tématu.
- P2: Přemejšlím, už asi ne. Už jsem si postěžovala na všechno.